
PSICOLOGÍA JURÍDICA DEL MENOR Y DE LA FAMILIA



**Francisca Fariña
Ramón Arce
Mercedes Novo
(Eds.)**

XUNTA DE GALICIA

*COLECCIÓN PSICOLOGÍA Y LEY Nº 2
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PSICOLOGÍA JURÍDICA Y FORENSE*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático, ni la transmisión, de ninguna forma o por cualquier medio ya sea electrónico, mecánico por fotocopia, por registro u otros métodos, ni su préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso del ejemplar, sin el permiso previo por escrito del titular del Copyright.

Copyright: © Los autores.

Edita:

Consellería de Xustiza, Interior e Administración Local
Xunta de Galicia

I.S.B.N: 84-689-2617-5

Depósito Legal: C-1428-2005

Bloque I: Psicología Jurídica del Menor	7
Psicología Jurídica del menor y el contexto familiar: Una mirada al pasado, presente y futuro (Francisca Fariña, Francisco Tortosa y Ramón Arce).	9
Psicología Jurídica en Galicia desde los ámbitos de protección y reforma de menores (Juan Luís Basanta Dopico, M^a José Marcos Ruíz y Begoña López Villaverde) .	29
El antes y el ahora de la prestación de servicios en beneficio de la comunidad por menores en conflicto: Análisis de notas definitorias (Carlos Becedóniz Vázquez y Fco. Javier Rodríguez Díaz) .	34
Menores de edad en conflicto con la ley penal: Medidas alternativas a la privación de libertad (María Silvia Oyhamburu)	45
Estudio de idoneidad de las propuestas de cumplimiento de medida del equipo técnico en menores infractores, de la provincia de Ourense (Juan Luís Basanta Dopico, M ^a José Marcos Ruíz y Begoña López Villaverde)	55
Conciliación y reparación con menores infractores en la provincia de Ourense (Juan Luís Basanta Dopico, M ^a José Marcos Ruíz y Begoña López Villaverde)	63
Reacción penal ante el menor infractor evolución y características en la medida de internamiento (Carlos Becedóniz Vázquez y Fco. Javier Rodríguez Díaz)	71
Factores primarios de éxito en programas de intervención con delincuentes juveniles: Análisis desde el pasado para la realidad del siglo XXI (Carlos Becedóniz Vázquez y Fco. Javier Rodríguez Díaz)	79
Un modelo de protocolo de incorporación de un menor a una vivienda tutelada (Carlos Vila Lago)	95
Tendencias psicológicas en la educación de los delincuentes juveniles (M ^a Jesús López Latorre, José Luis Alba Robles y Vicente Garrido Genovés)	101
Ayudando a reducir la desadaptación social desde la escuela: Acercando la información y los recursos (Patricia Gómez Cabornero, Fco. Javier Rodríguez Díaz, Fco. Javier Herrero Díez y Marcelino Cuesta)	117
Integración social en el grupo de pares de escolares de educación primaria y características sociocognitivas (Eva Hernández Granda, Juan Herrero Olaizola, Fco. Javier Herrero Díez y Patricia Gómez Cabornero y M ^a Asunción Jiménez Viñuela)	127
Análisis de la relevancia de variables psicosociales en la adaptación escolar en una muestra de etnia gitana (Eva Hernández, Fco. Javier Rodríguez Díaz, Anastasio Ovejero Bernal, M ^a Asunción Jiménez Viñuela)	135
Descripción de los factores de riesgo y protección en una muestra de jóvenes en grupos de garantía social (Patricia Gómez Cabornero, Fco. Javier Rodríguez Díaz, Fco. Javier Herrero Díez y Marcelino Cuesta)	145
Conducta delictiva contra las personas y menores en conflicto análisis descriptivo de la incidencia del período horario en la infracción (Carlos Becedóniz Vázquez y Fco. Javier Rodríguez Díaz).....	163

Comportamientos disruptivos: Perfil del menor Palestino (Sofián EL-ASTAL)	169
Ámbito lúdico y hábitos de consumo de sustancias psicoactivas en escolares adolescentes (M ^a de la Villa Moral Jiménez, Carlos Sirvent Ruiz, Anastasio Ovejero Bernal, Fco. Javier Rodríguez Díaz, Eva Hernández Granda y M ^a Asunción Jiménez Viñuela)	175
Percepción de las consecuencias asociadas al abuso de Alcohol y otras sustancias psicoactivas en adolescentes en riesgo (M ^a de la Villa Moral Jiménez, Fco. Javier Rodríguez Díaz y Carlos Sirvent Ruiz)	185
Menores, marginación y consumo de sustancias psicoactivas: Politización de las propuestas preventivas (M ^a de la Villa Moral Jiménez)	195
Educadores de centros de menores: Burnout y consecuencias clínicas asociadas (Ana Suárez Martínez, Ramón Arce Fernández y M ^a José Vázquez Figueirido)	205
Bloque II: Psicología Jurídica de la Familia	215
Criterios de valoración de la guarda y custodia compartida (M ^a Luisa García Carballo)	217
La autoridad parental, una oportunidad para hijos de padres separados (Francisca Fariña, Ángel Egido y Dolores Seijo)	223
Puntos de encuentro familiar en Galicia (Clara Sánchez Salgado, Carlota B. Álvarez Díaz, Beatriz González Crespo y Gloria Longarela García)	231
Informes psicológicos elaborados por peritos designados por las partes en los procesos matrimoniales (Luis Álvarez)	237
El psicólogo forense como terapeuta en el tratamiento de Síndrome de Alineación Parental (Mila Arch Marin, Conxita Cartil Ferrer y Adolfo Jarne Esparcia)	239
Presentación de “Yo como Pobi quiero seguir aprendiendo a ser feliz”, material didáctico audiovisual para el refuerzo del aprendizaje de los menores preadolescentes en el programa “Ruptura de Pareja No de Familia” (M ^a José Vázquez, Francisca Fariña y Dolores Seijo)	245
Violencia en la familia: Actitudes y comportamientos (Carla Machado)	255

PRESENTACIÓN

La Psicología Jurídica del Menor es una de las muchas psicologías jurídicas, esto es, una adaptación de la Psicología Jurídica, en este caso, al menor y sus circunstancias. Los menores han merecido, desde siempre, una especial protección social y legal, y, por extensión, la Psicología también está obligada a propiciar una especial protección del menor y de orientarse a la búsqueda del mejor interés de éste. Desde una perspectiva de valores y normativa, se pueden distinguir dos momentos históricos cualitativamente diferentes. El primero se orientó a la protección física del menor (p.e., malos tratos, crueldad, abusos) en tanto el segundo se dirigió a la concreción de los derechos del menor a una infancia y desarrollo pleno. En este contexto es donde la Psicología Jurídica del Menor desempeña un rol significativo pues aporta un conocimiento sustantivo a la vez que informa de las necesidades del menor así como de los mejores modos para satisfacerlas.

Otra de las Psicología Jurídicas significativas, fuertemente relacionada con la Psicología Jurídica del menor, es la Psicología Jurídica de la Familia. Todo ello porque la familia gira, en muy buena medida, en torno a los menores que la componen. Así, todas las decisiones e intervenciones judiciales y sociales que se lleven a cabo en o con la familia se han de regir por el principio del mejor interés del menor. Por ello, ambas Psicologías Jurídicas, la del Menor y la de la Familia, comparten campos de actuación llegando a solaparse en perfecta armonía guiada por la máxima de defender los derechos de los niños. En este campo, la Psicología Jurídica se ha distinguido primordialmente por aportaciones en la mediación, la concreción de programas de intervención con familias y la pericial en casos de separación y divorcio.

El presente manual da cabida a revisiones y aportaciones originales provenientes tanto desde una perspectiva científica como profesional en estas dos Psicologías Jurídicas aplicadas al Menor y a la Familia.

Santiago de Compostela, mayo de 2005. Los editores.

INDICE	Pag
Bloque I: Psicología Jurídica del Menor	7
Psicología Jurídica del menor y el contexto familiar: Una mirada al pasado, presente y futuro (Francisca Fariña, Francisco Tortosa y Ramón Arce)	9
Psicología Jurídica en Galicia desde los ámbitos de protección y reforma de menores (Juan Luís Basanta Dopico, M ^a José Marcos Ruíz y Begoña López Villaverde)	29
El antes y el ahora de la prestación de servicios en beneficio de la comunidad por menores en conflicto: Análisis de notas definitivas (Carlos Becedóniz Vázquez y Fco. Javier Rodríguez Díaz)	34
Menores de edad en conflicto con la ley penal: Medidas alternativas a la privación de libertad (María Silvia Oyhamburu)	45
Estudio de idoneidad de las propuestas de cumplimiento de medida del equipo técnico en menores infractores, de la provincia de Ourense (Juan Luís Basanta Dopico, M ^a José Marcos Ruíz y Begoña López Villaverde)	55
Conciliación y reparación con menores infractores en la provincia de Ourense (Juan Luís Basanta Dopico, M ^a José Marcos Ruíz y Begoña López Villaverde)	63
Reacción penal ante el menor infractor evolución y características en la medida de internamiento (Carlos Becedóniz Vázquez y Fco. Javier Rodríguez Díaz)	71
Factores primarios de éxito en programas de intervención con delincuentes juveniles: Análisis desde el pasado para la realidad del siglo XXI (Carlos Becedóniz Vázquez y Fco. Javier Rodríguez Díaz)	79
Un modelo de protocolo de incorporación de un menor a una vivienda tutelada (Carlos Vila Lago)	95
Tendencias psicológicas en la educación de los delincuentes juveniles (M ^a Jesús López Latorre, José Luis Alba Robles y Vicente Garrido Genovés)	101
Ayudando a reducir la desadaptación social desde la escuela: Acercando la información y los recursos (Patricia Gómez Cabornero, Fco. Javier Rodríguez Díaz, Fco. Javier Herrero Díez y Marcelino Cuesta)	117
Integración social en el grupo de pares de escolares de educación primaria y características sociocognitivas (Eva Hernández Granda, Juan Herrero Olaizola, Fco. Javier Herrero Díez y Patricia Gómez Cabornero y M ^a Asunción Jiménez Viñuela)	127
Análisis de la relevancia de variables psicosociales en la adaptación escolar en una muestra de etnia gitana (Eva Hernández, Fco. Javier Rodríguez Díaz, Anastasio Ovejero Bernal, M ^a Asunción Jiménez Viñuela)	135
Descripción de los factores de riesgo y protección en una muestra de jóvenes en grupos de garantía social (Patricia Gómez Cabornero, Fco. Javier Rodríguez Díaz, Fco. Javier Herrero Díez y Marcelino Cuesta)	145
Conducta delictiva contra las personas y menores en conflicto análisis descriptivo de la incidencia del período horario en la infracción (Carlos Becedóniz Vázquez y Fco. Javier Rodríguez Díaz).....	163

Comportamientos disruptivos: Perfil del menor Palestino (Sofián EL-ASTAL)	169
Ámbito lúdico y hábitos de consumo de sustancias psicoactivas en escolares adolescentes (M ^a de la Villa Moral Jiménez, Carlos Sirvent Ruiz, Anastasio Ovejero Bernal, Fco. Javier Rodríguez Díaz, Eva Hernández Granda y M ^a Asunción Jiménez Viñuela)	175
Percepción de las consecuencias asociadas al abuso de Alcohol y otras sustancias psicoactivas en adolescentes en riesgo (M ^a de la Villa Moral Jiménez, Fco. Javier Rodríguez Díaz y Carlos Sirvent Ruiz)	185
Menores, marginación y consumo de sustancias psicoactivas: Politización de las propuestas preventivas (M ^a de la Villa Moral Jiménez)	195
Educadores de centros de menores: Burnout y consecuencias clínicas asociadas (Ana Suárez Martínez, Ramón Arce Fernández y M ^a José Vázquez Figueirido)	205
Bloque II: Psicología Jurídica de la Familia	215
Criterios de valoración de la guarda y custodia compartida (M ^a Luisa García Carballo)	217
La autoridad parental, una oportunidad para hijos de padres separados (Francisca Fariña, Ángel Egido y Dolores Seijo)	223
Puntos de encuentro familiar en Galicia (Clara Sánchez Salgado, Carlota B. Álvarez Díaz, Beatriz González Crespo y Gloria Longarela García)	231
Informes psicológicos elaborados por peritos designados por las partes en los procesos matrimoniales (Luis Álvarez)	237
El psicólogo forense como terapeuta en el tratamiento de Síndrome de Alineación Parental (Mila Arch Marin, Conxita Cartil Ferrer y Adolfo Jarne Esparcia)	239
Presentación de “Yo como Pobi quiero seguir aprendiendo a ser feliz”, material didáctico audiovisual para el refuerzo del aprendizaje de los menores preadolescentes en el programa “Ruptura de Pareja No de Familia” (M ^a José Vázquez, Francisca Fariña y Dolores Seijo)	245
Violencia en la familia: Actitudes y comportamientos (Carla Machado)	255

Bloque I

PSICOLOGÍA JURÍDICA DEL MENOR

PSICOLOGÍA JURÍDICA DEL MENOR Y EL CONTEXTO FAMILIAR: UNA MIRADA AL PASADO, PRESENTE Y FUTURO.

Francisca Fariña¹
Francisco Tortosa²
Ramón Arce³

¹Universidad de Vigo.

²Universidad de Valencia.

³Universidade de Santiago de Compostela.

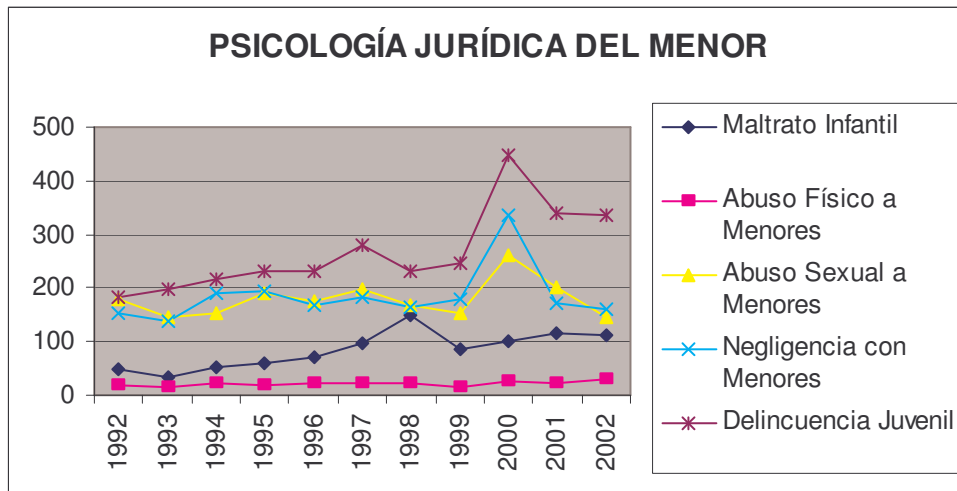
Introducción

La Psicología Jurídica del menor se puede conceptualizar como el conocimiento psicológico al servicio de la defensa de los derechos del menor. Esto es, todo aquello que tenga que ver con la protección a la infancia (v. gr., la protección infantil en abusos, negligencia o desamparo, y la conducta desviada) tanto desde el ámbito de la investigación, como desde la prevención y la intervención.

Sin duda, la protección a la infancia inmiscuye directamente a la familia porque cada menor es él y sus circunstancias, que vienen condicionadas principalmente por la familia a la que pertenece. De este modo, velar por los derechos del menor implica, en muchos casos, entrometerse en el ámbito privado de la familia, enfrentándose los derechos de los padres o el libre ejercicio del derecho parental con los derechos de los hijos y la obligación del Estado de intervenir cuando existe desamparo. Esta intervención ha de estar siempre guiada por el mejor interés del menor. La conciliación del mejor interés del menor con estos derechos y deberes ha sido una tarea objeto de debate tras la aprobación, en 1959, de la Declaración Universal de los Derechos del Niño. En ella, por primera vez, se explicita la superioridad del mejor interés del menor sobre cualquier otro. La controversia se encuentra motivada, en primer lugar, por ser el mejor interés del menor un concepto amplio y ambiguo, que se puede operativizar en términos científicos, morales y legales. No obstante, con independencia de como se concreten dichos intereses, resultan, generalmente, indeterminados. En segundo lugar, debido a la carga ideológica y moral implícita en las normas legales que legitiman al Estado para la intervención. En línea con lo expuesto, nuestro ordenamiento jurídico es muy poco explícito, abstracto y genérico, a pesar de que formalmente ha atendido al interés del menor a través de la norma jurídica (v. gr., las leyes de reforma del Derecho de Familia de 1981 y posteriores, y las Leyes Orgánicas 1/1996 y 5/2000). La jurisprudencia, por su parte, aunque ha tomado en consideración dicho principio, tampoco ayuda a determinar el concepto, al ser sus pronunciamientos ambiguos e inconcretos y sus motivaciones dispares. Ante lo cual no cabe más que la búsqueda y concreción del concepto mejor interés del menor. En este sentido, Rivero (2000) afirma que esta labor se halla relacionada con los derechos fundamentales de la persona; en este caso, con los del menor. Asimismo, Roca (1995) asevera que se encuentra determinado por el respeto de los derechos fundamentales del niño, añadiendo que cualquier intervención ha de estar motivada en evitar cualquier menoscabo de éstos derechos.

Para poder establecer los temas o subáreas más trabajados en el ámbito de la psicología jurídica del menor en los últimos diez años, hemos llevado a cabo un estudio bibliométrico partiendo de la información bibliográfica contenida en la base de datos PsycINFO en el decenio 1992-2002. Como unidad de análisis tomamos el descriptor contenido en los registros en cualquiera de los tópicos que se adscriben a cada uno de los temas de la psicología jurídica del menor. Las subáreas establecidas fueron las siguientes: maltrato infantil, abuso físico a menores, abuso sexual a menores, negligencia con menores y delincuencia juvenil. Tal y como podemos observar en la tabla 1, la delincuencia juvenil es el área que mayor interés despierta en los investigadores, seguida de la negligencia con menores y abuso sexual a menores.

Figura 1. Evolución del volumen de publicaciones en los tópicos de Psicología Jurídica del Menor.



A tenor de todo lo expuesto, consideramos preciso realizar un recorrido histórico para revisar las fórmulas que han desarrollado las Administraciones Públicas en relación con la protección y reforma del menor, y el establecimiento de los derechos de éste.

Sobre la protección y reforma del menor

En la Antigua Roma o en la Grecia Clásica los hijos eran concebidos como posesiones absolutas de sus padres, careciendo de todo tipo de derechos, incluso del más fundamental, el derecho a la vida. En estas civilizaciones el padre poseía la libertad de reconocer a su hijo o en caso contrario abandonarlo, venderlo, matarlo, ofrecerlo a los dioses o regalarlo. La literatura sobre el tema (v.g., Arruabarrena y de Paúl, 1994; Gracia y Musitu, 1993; Loredo, 1994; Martínez y de Paúl, 1993) describe sobrados casos de cómo tradicionalmente se han visto especialmente amenazados los niños que nacían con características físicas no aceptadas (disminuidos físicos o psíquicos y otras deficiencias) o bajo circunstancias socialmente inapropiadas (madres solteras, partos múltiples) (Novo, Arce, Seijo y Fariña, 2002). Hasta el siglo XIV no se inicia el interés por la infancia, incrementándose en el XV. Posteriormente, en los siglos XVII y XVIII educadores y moralistas empiezan a centrarse en la necesidad de formar y educar al menor (Gils, 1997). Así, las concepciones de Rousseau (1712-1778) supusieron un avance importante en este sentido. Dichas ideas, si seguimos a Debesse (1970) quedan resumidas en cinco puntos, a saber: a) la infancia se corresponde con una realidad psicológica definida, con maneras propias de pensar, sentir y actuar; b) la infancia posee valor en sí misma; c) la infancia tiene inocencia por definición; d) la infancia experimenta un crecimiento ordenado, determinado por la naturaleza, que debe respetar la educación; e) la buena educación sólo es factible desde el conocimiento del menor. Empero, es en el siglo XIX cuando se otorga al niño identidad suficiente para entenderlo como un ente independiente del adulto, y no como un mero apéndice de éste, permitiendo una nueva consideración y sensibilidad por la infancia.

A finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX se emprende, en la mayoría de los países la Jurisdicción de Menores, motivada por la sensibilidad de la sociedad hacia la infancia y especialmente en la consideración de lo inoportuno que resultaba para el menor infractor la permanencia en un centro penitenciario. No en vano, en esa época los niños compartían el Derecho Penal de los adultos y cumplían las penas en los mismos establecimientos carcelarios que ellos. El primer Tribunal para niños se constituyó en 1899 en Chicago, en el Estado de Illinois (EE.UU.) y, rápidamente, otros Estados le siguieron. La iniciativa también se trasladó a Europa “en donde en los primeros años del siglo XX comenzaron a proliferar los primeros Tribunales de Menores en diferentes países, amparados en sus correspondientes legislaciones” (Coronado, 1991, p. 99). Para esta autora, la Ley belga, de 1912, tal vez fue la que más influencia ejerció en todo el marco europeo.

La protección de menores también comienza en el siglo XIX, con dos eventos notables. El primero se produce en Francia, en 1860, con la edición de la obra de Tardieu, en la que describe un total de 32 casos de maltrato físico a niños, perpetrado por sus familias. Sin embargo, esta denuncia no tuvo la saliencia social que pretendía, aunque ha servido para que algunos autores utilizaran la denominación de “síndrome de Tardieu” para hacer referencia al maltrato infantil; no obstante, el cuadro se conoce con la denominación “síndrome de Tardieu-Silverman” (Gallardo, 1988). El segundo acontecimiento tiene lugar en Estados Unidos, y es conocido en la literatura como caso de *Mary Ellen Wilson*, se trata de una niña de nueve años, víctima de un severo maltrato físico por parte de sus padres. La situación de esta menor fue denunciada sin éxito ante la policía, el abogado del distrito y ante diversas agencias protectoras, ya que no existía en tal momento ninguna ley que amparara los derechos de los niños, no pudiendo emprender acciones legales. Finalmente, el caso pudo llevarse ante los tribunales, a través de la Sociedad Americana para la Prevención de la Crueldad hacia los Animales, bajo el razonamiento de que si los animales estaban legalmente protegidos y Mary Ellen, como humana, pertenecía al reino animal, se podrían equiparar ambos. De esta manera, en 1874, se ganaba en Estados Unidos el primer caso de maltrato infantil.

Como consecuencia de este hecho, se crean, primero en Nueva York, en 1874, el *National Center on Child Abuse and Neglect* (NCCAN) y pocos años después en Londres la *National Society for the Prevention of Cruelty to Children* (NSPCC) (Fariña, Seijo y Novo, 2000). A partir de aquí transcurre un largo período infructuoso, dentro del que destaca fundamentalmente la explotación laboral a la que eran sometidos los niños hasta bien entrado el siglo XX. Pese a que, en 1913, un grupo de personas intentaron crear una carta de derechos de la infancia que posibilitase un cambio legislativo a nivel internacional, pero el inicio de la I Guerra Mundial abortó todas las iniciativas. Al finalizar la guerra las condiciones a las que estaban sometidos los menores eran todavía más indeseables. Lo que motivó que la activista inglesa, Eglantyne Jebb fundara en 1919 la *Save the Child Fund*, y que, además, estimulara la creación en Ginebra, en 1920, de la *Union Internationale de Secours aux Enfants*, en la que se integra la *Save the Child Fund*. En este contexto, desde diferentes asociaciones y movimientos sociales (v.g., el Consejo Internacional de las Mujeres, las Juventudes Internacionales Socialistas) se impulsó la concienciación sobre la responsabilidad de la humanidad de vigilar y proteger la infancia. Estas circunstancias provocaron que, en 1921, se creara, en Bruselas, la *Union Internationale de Protection à l'Enfance* (UIPE) (Suárez, 1999). Un año más tarde, en 1922, la *Union Internationale de Secours aux Enfants* editó un protocolo sobre los derechos de la infancia, que sirvió de base para la elaboración de la *Declaración de los Derechos del Niño* de la *Sociedad de Naciones*, conocida como la *Declaración de Ginebra*, por ser éste el lugar donde fue aprobada, concretamente en la *V Asamblea de la Sociedad de Naciones*, el 24 de Septiembre de 1924, la cual estuvo vigente hasta la II Guerra Mundial. La Declaración se basaba en los siguientes principios: a) al niño se le han de proporcionar las condiciones adecuadas para un desarrollo apropiado, tanto material como espiritual; b) el niño hambriento ha de ser alimentado, el niño enfermo debe ser asistido, el retrasado ha de ser estimulado, el desviado ha de ser reconducido, el huérfano y el abandonado han de ser recogidos y socorridos; c) el niño ha de ser el primero en recibir socorro en épocas de calamidad; d) el niño ha de ser puesto en condiciones de ganarse la vida y ser protegido contra cualquier explotación; e) el niño debe ser educado en el sentimiento de que sus mejores cualidades deberá ponerlas al servicio de sus hermanos. El texto se puede considerar como una simple declaración de intenciones, que se sintetizaría en el lema general que proclama el preámbulo de la Ley “la humanidad debe a los niños lo mejor que pueda darles”. En esta Declaración se presta especial atención a las necesidades psicológicas, sociales y económicas de los menores (Calvo y Fernández, 2000).

En 1946, el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas formula una recomendación, para actualizar la Declaración del Niño, y el 4 de Noviembre de ese año se funda la UNESCO, organización que tendrá como fin acercar las relaciones solidarias entre los pueblos del mundo a través de la ciencia, la educación y la cultura. El 11 de Diciembre, del mismo año, se creó, el *Fondo de Naciones Unidas para la Infancia* (UNICEF). Exactamente dos años más tarde, el 11 de Diciembre de 1948, se proclamó la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, que lejos de estimular el desarrollo de la defensa de la infancia, propició un debate interno sobre la necesidad o no de ello, al ser los menores una parte de la

humanidad, y por tanto quedar incluidos en la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*.

Otra fecha de interés es la del 1 de Julio de 1952, cuando la UIPE modifica la *Declaración de los Derechos del Niño*, añadiendo dos más y realizando ciertas modificaciones en los cinco, a saber: a) El niño debe ser protegido excluyendo toda condición y raza, nacionalidad o creencia; b) El niño debe ser ayudado respetando la integridad de la familia; c) Al niño se le han de proporcionar las condiciones adecuadas para desarrollarse con normalidad tanto desde el punto de vista material, moral o espiritual; d) el niño hambriento ha de ser alimentado, el niño enfermo debe ser asistido, el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado ha de ser reeducado, el huérfano y el abandonado han de ser recogidos; e) el niño ha de ser el primero en recibir socorro en épocas de calamidad; f) el niño ha de disfrutar plenamente de las medidas de previsión y seguridad social, el niño debe, cuando llegue el momento, estar en condiciones de ganarse la vida y ser protegido contra cualquier explotación; g) el niño debe ser educado inculcándole sentimientos del deber que tiene de poner sus mejores cualidades al servicio de los demás.

Estas disposiciones sientan base para que en 1959 se dictamine la Declaración de Derechos del Niño y, en 1989, se aprueba la Declaración Universal de los Derechos del Niño, de las que seguidamente nos ocupamos.

La Declaración Universal de los Derechos del Niño y la Convención de los Derechos del Niño.

El 19 de octubre de 1959, el Consejo Económico y Social aprobó la Declaración por setenta votos a favor, dos abstenciones y ningún voto en contra. El 20 de noviembre de 1959, durante la celebración de la *XIV Sesión Plenaria de la Asamblea General de la ONU*, fue aprobada, por unanimidad, la *Declaración Universal de los Derechos del Niño*. Así, había triunfado la postura de aquellos que creían que para defender mejor a la infancia era preciso contar con una normativa específica. *La Declaración Universal de los Derechos del Niño* constaba de un preámbulo y diez principios de carácter no vinculante para los estados firmantes, sin embargo, algunos países lo ratificaron en sus países. Suárez (1999) los resume así: derecho a la igualdad; derecho a una protección especial para su desarrollo integral en condiciones de libertad y dignidad, y de promulgar leyes, éstas atenderán a su superior interés; derecho a un nombre y a una nacionalidad; derecho a alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos; derecho a la educación, y cuidados especiales los niños que presenten dificultades físicas o psíquicas; derecho a crecer al amparo de su familia, en un clima de afecto y seguridad moral y material; derecho a la educación y al juego; derecho a ser el primero en recibir auxilio; derecho a no ser maltratado y explotado y derecho a no ser discriminado, vivir en paz, tolerancia y comprensión.

La Declaración de los Derechos del Niño, como ya se ha mentado, se centra en la defensa del menor en el mejor interés de éste, primando este principio sobre cualquier otro. Es a partir de este momento cuando la sociedad se sensibiliza por la infancia, y el tema del maltrato infantil comienza a despertar un interés generalizado. No obstante, “a pesar de su fuerza moral y la eficacia extrajudicial desplegada por este documento, al ser una mera declaración no generaba obligaciones precisas para los Estados” (Calvo y Fernández, 2000, p 10). A lo que se añadía un importante nivel de falta de concreción que impedía a los países que la incorporaran en su práctica legal, situación que aconsejaba el desarrollo de una norma legal internacional que pudiera ser asumida por todos los Estados. Además, el desarrollo del derecho internacional sobre los derechos humanos, especialmente el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* de 1966, superaba el reconocimiento de derechos de la Declaración de 1959, todo lo cual aconsejaba una revisión del tema. Transcurridos justamente treinta años de la aprobación de la *Declaración Universal de los Derechos del Niño*, el 20 de noviembre de 1989, la *Asamblea General de Naciones Unidas*, en su 44 sesión, aprueba la *Convención de los Derechos del Niño*, por unanimidad de los 159 países que la componían. Entra en vigor el 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49. Esta Declaración proporciona un instrumento jurídico internacional de Derecho positivo para la protección de los derechos de los menores. Debemos de señalar, que la mayoría de los Estados han firmado estos derechos, y los han ratificado, sin embargo, un país como EE.UU.

que se autoconfiere el derecho de defender la legalidad internacional, ha sido uno de los países que más ha tardado en firmar su adhesión (16 de febrero de 1995) y a día de hoy no la ha ratificado, siendo él único país junto a Somalia que no lo ha hecho; en defensa de este último debemos concretar que la adhesión aún la ha realizado el 9 de Mayo de 2002. Por tanto, estos dos países mientras no ratifiquen el texto no aceptan las obligaciones derivadas del mismo. En cambio, España es uno de los primeros países en firmar la adhesión, efectuándose el 26 de Enero de 1990, junto a 55 países más; y la ratificación la lleva a cabo el 6 de Diciembre de 1990. La Convención sobre los Derechos del Niño consta de un preámbulo y 54 artículos. Estos últimos se encuentran divididos en tres partes. La primera de ellas, conformada por los 41 primeros artículos, recoge los enunciados de los diferentes derechos; Suárez (1999) los agrupa en siete categorías: a) derecho a la igualdad (art. 2); b) derecho a la preservación de su integridad (arts.19, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39); c) derecho a la atención prioritaria en cualquier circunstancia (arts.3 y 4); d) derechos civiles (arts.5,6, 7,8, 9, 10, 11,12, 14, 16, 26, 27 y 40); e) derechos culturales (arts.13, 17, 18, 28, 29, 30, 31); f) derechos políticos (art.15); g) derechos de los niños con necesidades especiales (arts.20, 21, 22, 23, 24, 25 y 38). En los artículos 1 y 41 se afirma, respectivamente, que “para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” y “Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los derechos del niño y que puedan estar recogidas en a) El derecho de un Estado Parte; o b) El derecho internacional vigente con respecto a dicho Estado”.

La segunda parte de los Derechos del Niño abarca desde el artículo 42 al 45; en ella se reúnen los procedimientos de control que el Estado firmante establece para salvaguardar y controlar su cumplimiento. Por último, la tercera parte, especifica los sistemas de ratificación y notificación por parte de los países firmantes.

Tras la aprobación de la *Convención de los Derechos del Niño*, el *Alto Comisionado de las Naciones Unidas* ha seguido trabajando directa o indirectamente sobre los derechos de la infancia para mejorar la situación de los menores de una forma integral. A modo de ejemplo, podemos singularizar en la Resolución de la Comisión de Derechos Humanos 2000/39 sobre “Los derechos humanos en la administración de justicia, en particular la justicia de menores”, aprobada sin votación en la sesentava sesión, el 20 de abril del 2000. En ella se insta a los países, entre otras cosas, a que impartan capacitación sobre los derechos humanos en la administración de justicia de menores y sobre la situación concreta de los menores en la administración de justicia, a todos los jueces, abogados, fiscales, asistentes sociales, agentes de policía y de inmigración, así como a otros profesionales interesados.

La Unión Europea y los Derechos del Menor.

En cuanto al Viejo Continente, en un primer momento la Comunidad Económica Europa y en la actualidad Unión Europea, ha tenido una especial sensibilidad con los temas relacionados con la infancia, tanto en el ámbito de protección como de reforma. Así, en el año 1979 tienen lugar dos acontecimientos relevantes. Por una parte, el consejo de Europa organizó en Estrasburgo un seminario para jueces de menores, en el que se reafirmó el carácter educativo de la intervención con los menores infractores, extrayéndose, además, cuatro soluciones, que debían acatar los países intervinientes (Coronado, 1991): 1) Disminuir el número de justiciables, promoviendo la derivación hacia otras instituciones no judiciales; 2) cambiar el carácter de la intervención de los Tribunales, centrándose ésta en menores que perpetraran infracciones; 3) eliminar ciertos tipos de infracciones del sistema judicial de menores, cuando la particularidad del delito, la edad del menor, los antecedentes penales y la complejidad del caso lo recomendase; y 4) disociar totalmente Justicia de Asistencia. Todo ello considerado en la Recomendación 20/87 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, adoptada el 17 de septiembre de 1987 concerniente a las Reacciones sociales ante la Delincuencia Juvenil.

Por otra parte, la Comunidad Económica Europea consideraba que la *Declaración Universal de los Derechos del Niño* (1959) no era suficiente para amparar a los menores y, por tanto, que era preciso un marco legal que defendiera sus derechos. De esta forma, el Consejo de Europa del 4 de octubre de 1979 lleva a cabo la Recomendación 874, en la que se insta a la

elaboración de una *Carta Europea de Derechos del Niño*. Este proyecto se ve abortado por la contigüidad de la preparación de la Carta de la ONU, decidiendo participar en la elaboración de ésta y abandonar la iniciativa europea. No obstante, aunque la totalidad de los países miembros de la Unión Europea han ratificado la Convención de los Derechos del Niño de 1989, se retomó de nuevo la idea de crear un marco legal europeo para la defensa de los derechos del menor, acorde a la idiosincrasia de Europa; considerando los aspectos sociales, culturales, políticos y ambientales. Precisamente, el 1 de Febrero de 1990, el Consejo de Europa en su Recomendación 1121, instó al Consejo de Ministros que encargara a los órganos competentes la elaboración de un instrumento jurídico adecuado que completara la Convención de los Derechos del Niño, no habiendo transcurrido ni tres meses de la aprobación de ésta. En consecuencia, el 8 de Julio de 1992 el Parlamento Europeo aprobó la Carta Europea de los Derechos del Niño. Ésta recoge que “ningún niño podrá ser objeto, en el territorio de la Unión Europea de discriminación alguna por razón de nacionalidad, filiación, orientación sexual, etnia, color, sexo, lengua, origen social, religión, creencias, estado de salud u otras circunstancias, ni por ninguna de estas causas referidas a sus padres”. Además, se señalan los siguientes derechos: derecho a tener un nombre y una nacionalidad, así como a la protección de su identidad; derecho a gozar de unos padres y vivir con ellos, ya sean éstos naturales, legales o adoptivos; derecho a que toda decisión familiar, administrativa o judicial tenga por objeto prioritario la defensa y salvaguarda de los intereses del niño; derecho a la libertad y a la seguridad jurídica, en el caso de que un niño sea declarado culpable de un delito se evitará que sea privado de libertad, facilitándole un tratamiento adecuado de reeducación y posterior reinserción social; derecho a la integridad física y moral de su persona; derecho a recibir y divulgar información, expresando su opinión con libertad de conciencia, pensamiento y religión, gozando de su propia cultura, lengua y creencias; derecho a recibir una educación, los Estados miembros deberán asegurar una enseñanza primaria obligatoria y gratuita; derecho a la salud, a beneficiarse de un medio ambiente, un alojamiento y una alimentación sanos, a ser protegidos de las enfermedades sexuales y contra la droga, y a recibir las prestaciones de la Seguridad Social; derecho a ser protegido contra toda forma de esclavitud, de violencia, de explotación sexual y económica, de utilización de su imagen de forma lesiva para su dignidad. La Carta especifica que todo niño, ciudadano de la Unión Europea, deberá gozar de estos derechos; justamente, como los niños refugiados o apátridas y los originarios de terceros países cuyos padres residan legalmente en un Estado miembro de la Unión Europea.

Asimismo, la *Carta Europea de Derechos del Niño* concreta aspectos tales como la protección de los menores ante las sectas, si bien los artículos 2, 3, 7, 8, 11, 12, 14, 16, 17, 18 y 31 de la *Convención de los Derechos del Niño*, aunque no mencionaba explícitamente la protección ante las sectas, sí engloban en sus contenidos los riesgos que corren los menores socializados en ellas y de los que deberían ser protegidos (Egido y Fourage, 2000). También en la *Carta Europea de los Derechos del Niño* tienen cabida los programas para combatir la delincuencia infantil, la protección del menor para no ser sometido a tratamientos inútiles o experimentos científicos sin previa autorización de padres o tutores, o la protección ante la contaminación ambiental.

De gran trascendencia, para la defensa del menor es la Declaración del Consejo de Europa de 21 de Noviembre de 1996, en el que se significa la necesidad de proteger a la infancia y combatir la pederastia, señalando “todos los niños tienen derecho a una infancia segura y bien atendida, que facilite el crecimiento de su potencial, y que los sistemas de educación deben esforzarse por facilitar en todo momento un entorno de aprendizaje seguro y con atención adecuada, en el que los niños y jóvenes estén protegidos y puedan llegar a ser adultos equilibrados capaces de participar en el desarrollo de la sociedad”. En la mentada declaración se alienta a que se lleven a cabo acciones a nivel nacional, europeo e internacional, y se subraya que los sistemas educativos y especialmente los profesores y las escuelas, tienen un papel relevante que desempeñar en la protección de la infancia en general y en la prevención del abuso físico, emocional y sexual de los menores (Etxeberría, 2001).

Igualmente, de gran importancia ha sido la Directiva 89/552 de la Unión Europea, relativa a la coordinación de disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados Miembros, sobre el ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. Esta Ley se compone de un Preámbulo, cinco capítulos y una serie de disposiciones. El capítulo IV concierne a la protección de los menores. Los artículos 16 y 17 se centran en el control del

abuso de la violencia y el sexo, pero desatiende aspectos que atentan contra la salud física, mental y social de los menores.

La Unión Europea sigue trabajando para mejorar la defensa de los derechos del menor, así, el 8 de marzo de 1999, se presenta una declaración por escrito, de conformidad con el artículo 48 del Reglamento, para el nombramiento de un Comisionado especial para la defensa de los derechos de los niños en la Unión Europea. Se solicita que se proceda al nombramiento de un Comisario independiente para los derechos del niño que tenga un estatuto independiente, a imagen del Defensor del Pueblo Europeo, y cuyo cometido consista en defender los intereses de todos los menores de la Unión Europea, representarlos en la toma de decisiones políticas, ocuparse de facilitarles información de la forma adecuada y poner a su disposición los medios necesarios a este fin.

Nos gustaría reflejar que a pesar de la existencia de una norma internacional sobre los derechos de los menores, y pese a que la mayoría de los países han firmado, aceptado, adherido, o ratificado la Convención de los Derechos del Niño, los derechos de la infancia en la actualidad continúan violándose en todos los países, si bien en algunos más que en otros. En los más desarrollados el maltrato o el abandono institucional es más sutil (p. e., existencia de programas televisivos, literatura infantil, vídeo juegos, violentos con valores morales no positivos; maltrato en casos de separación y divorcio, etc.) mientras que en los menos desarrollados es más escandaloso, claros ejemplos los encontramos en China y en la India, pese a que ambas naciones han firmado y ratificado la *Convención sobre los Derechos de los Niños* hace más de 10 años. En el primer caso, China, el abandono es padecido por muchos menores, especialmente las niñas, debido al control de natalidad que ha impuesto el Estado y a la preferencia en esa sociedad por los hijos varones. En el segundo, la India, destaca la explotación laboral y la prostitución infantil, tantas veces denunciada por diferentes organizaciones internacionales. Por otra parte, nos parece una obviedad hacer mención a la violación de los derechos de los niños en situaciones de conflicto bélico o en aquellas que padecen hambruna, en este sentido la FAO, en el 2004, denuncia que cinco millones de niños mueren de hambre anualmente, que veinte millones nacen con problemas de bajo peso, contingencia que les ocasionará enfermedades físicas o mentales de por vida.

Sobre la protección y reforma del menor en España

En España se ha venido considerando tradicionalmente al Curador, Padre y Juez de Huérfanos, junto con los Toribios de Sevilla, como los primeros y más fieles antecedentes de los Tribunales de Menores (Benito, 2001). La figura del "Curador de Huérfanos" fue creada en Valencia por Decreto de 6 de Marzo de 1337 del Rey Pedro IV de Aragón y III de Valencia con objeto de proteger los niños vagabundos y ociosos, huérfanos y desvalidos, a éstos se les nombraba un cuidador preferentemente un menestral, para que el niño recibiera formación y aprendiera. Con el propósito de evitar la vagancia y la pobreza se aplicaba la norma "quien no trabaja no come". Esta figura detentaba la autoridad de vigilancia y de sanción, al realizar también la función de tribunal cuando los menores eran acusados de llevar a cabo conductas delictivas. La figura de "Curador de Huérfanos" la convierte Martín el Humano, en 1407, en "Padre de Huérfanos" y en 1447 se constituye como Tribunal de Curador, Padre y Juez de Huérfanos de la Ciudad de Valencia. Posteriormente se extendió a los reinos de Aragón y Navarra, hasta que a finales del siglo XVIII, en 1793, Carlos IV la suprimió. Esta figura, con la denominación de "Padre General de Menores" se implantó en el reino de Castilla en el siglo XVII. En 1725, durante el reinado de Felipe V, Toribio de Velasco crea en Sevilla la primera institución de reforma, en la que se acoge a jóvenes que han delinquido con la intención de educarlos en la doctrina cristiana, dándoles, además, la oportunidad de formarse intelectualmente, pudiendo acceder a la enseñanza secundaria y al aprendizaje de un oficio. La filosofía de la institución asumía la participación y corresponsabilidad de los menores en el centro, la libertad y la carencia de medios represivos y, por contra, la existencia de actividades recreativas.

En el siglo XIX, los diferentes códigos penales (1822, 1848, 1878) supusieron, sucesivamente, avances en el enjuiciamiento y protección a los menores. De este modo, en el código penal de 1822 se considera inimputables a los menores de siete años, y a los mayores

de hasta 17 años si su conducta se había producido sin discernimiento ni malicia. La ordenanza de presidio, aprobada por Real Decreto de 14 de Abril de 1834, instauraba la separación de los jóvenes delincuentes, proporcionándoles escuelas y enseñanza para su reforma y educación. La ley de 26 de Julio de 1878 prescribía penas para los adultos que dedicasen a menores de 16 años a ejercicios de equilibrios, acrobáticos o de fuerza. La filosofía que inspiraba el derecho tutelar de menores, que el Estado estableció en la segunda mitad del siglo XIX, estaba motivada en el movimiento humanitario liberal que existía en Europa, de carácter tuitivo y religioso. Dicha filosofía va a determinar la intervención con los menores infractores al concebirlos como seres débiles y considerar que las conductas delictivas se debían a situación de miseria (Benito, 2001).

A principios del siglo XX, se promulga la primera legislación sobre Protección de la Infancia y sobre Reforma de Menores en España, con la Ley de 1904 sobre Protección de la Infancia, y la de 1918 sobre Organización y Atribuciones de los Tribunales para Niños. El 12 de agosto de 1904 (La Gaceta de Madrid, 17 de agosto de 1904) se crea el Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad, conocida también como Ley Tolosa, debido a que su gran impulsor fue Manuel de Tolosa Latour. Dicha Ley se desarrolla, años más tarde, a través del Real Decreto de 24 de enero de 1908 (La Gaceta de Madrid, 26 de enero de 1908), teniendo como precedentes, la del 26 de Julio de 1878, referente a los trabajos peligrosos de los niños; la del 13 de Marzo de 1900, que fijaba las condiciones de trabajo de los niños y la de 23 de Julio de 1903 que abordaba la vagancia y mendicidad de menores de 16 años. El Consejo Superior de Protección de la Infancia y Represión de la Mendicidad (en adelante CSPIRM) era el órgano responsable de hacer cumplir la legislación; la protección de la salud física y moral de los menores de 10 años, los niños abandonados y anormales, así como de la salud de la mujer embarazada; regulación de la investigación y la persecución del maltrato, abandono, explotación y otros delitos cometidos contra los niños, perpetrados por los padres u otras personas. También se disponía que las funciones de protección y vigilancia de los menores que eran entregados en instituciones dependía del CSPIRM y de las Juntas Locales y Provinciales, quienes contaban con el apoyo de instituciones privadas interesadas en colaborar.

Otra Ley a la que se le atribuye gran importancia, en este período, es el Decreto sobre Organización y Atribuciones de los Tribunales para Niños del 25 de noviembre de 1918 (La Gaceta de Madrid, 27 de noviembre de 1918), conocida también como Ley Montero Ríos. Este precepto se ajustaba a los principios del positivismo o correccionalismo, corriente criminológica dominante en esa época (Coronado, 1991). La Ley presentaba diversas novedades; de este modo, regulaba la comisión de actos constitutivos de delitos o faltas cometidos por menores de 15 años, los menores de esta edad se consideran penalmente irresponsables. La consecuencia jurídica no era la pena, sino una medida educativa y tutelar que se ha de aplicar atendiendo únicamente a las condiciones morales y sociales del menor sin considerar la gravedad y alcance de los hechos. Se instauraban los Tribunales de Niños, que se ubicaban en cada capital provincia y uno por cada Municipio Cabeza de Partido Judicial, donde existan instituciones educativas dedicadas a la infancia abandonada y delincuente; el primero de ellos se creó en 1920, en la ciudad de Bilbao. Para establecer una clara diferencia entre el enjuiciamiento de adultos y niños, las sesiones de menores se celebraban bien en locales distintos de los adultos, o bien a distintas horas que los anteriores. El procedimiento era principalmente inquisitivo, el juez intervenía de oficio, no se contemplaba la actuación del Ministerio Fiscal ni del abogado. Las medidas que se imponían eran indeterminadas en el tiempo; pero, el Tribunal de Tutelar de Menores las podía modificar en cualquier momento. Entre las medidas que podía acordar se encontraban: dejar al menor al cuidado de su propia familia, entregarlo a otra persona o a una sociedad tutelar o ingresarlo por tiempo determinado en una institución privada o estatal.

Unos años más tarde, en 1925, se proclama el Real Decreto de 15 de julio (La Gaceta de Madrid 18 de Julio de 1925) que vino a reformar el anterior Real Decreto. La principal innovación de esta reforma la constituye la profesionalización de los Tribunales para Niños, estipulando unas condiciones que deberán cumplir los Presidentes y Vocales de estos Tribunales: han de ser mayores de veinticinco años, elegidos entre las personas que residan en el territorio donde han de ejercer su jurisdicción, y capacitados para ejercer su función por

sus conocimientos profesionales y su práctica pedagógica. Otra modificación, con respecto a la Ley Montero Ríos, es la ampliación de la competencia del Tribunal de los 15 a los 16 años.

Posteriormente, en plena Dictadura de Primo de Rivera, se promulga el Real Decreto de 3 de Febrero de 1929 (La Gaceta de Madrid, 6 de Febrero de 1929), por el que se reforma el Real Decreto de 15 de Julio de 1925 para adaptarlo a las disposiciones del nuevo Código Penal de 1928. En este Decreto Ley se delimitan las medidas que se pueden aplicar en el ámbito de reforma y de protección. Por otra parte, se establece la doctrina de corrección paterna, y se substituye la denominación de "Tribunal Tutelar para Niños" por el de "Tribunal Tutelar de Menores".

Durante la República se confiere un carácter más profesionalizado y laico a todo lo relativo a la asistencia social. Una norma legislativa importante es la Orden del 18 de Junio de 1931 (La Gaceta de Madrid, 19 de Junio de 1931) donde se dictan reglas relativas al Registro Central de Penados y Rebeldes acerca de condenas impuestas a los menores de 16 años, de tal modo que para éstos, para los que se encuentren entre 16 y 18 años y lo soliciten, y para los mayores de 18 años cuando se aprecien circunstancias muy especiales y concretas, se cancela su inscripción en el registro después de transcurridos 6 años a partir de que se cumpla la pena impuesta. También de suma relevancia fue la promulgación del Decreto de 30 de Junio de 1931 (La Gaceta de Madrid, 1 de Julio de 1931) con dos novedades principales. La primera es el hecho de elevar la edad penal a los 16 años. De esta manera el Decreto señala que los Tribunales Tutelares de Menores tendrán las competencias de juzgar las acciones y omisiones cometidas por menores de 16 años tipificadas en el Código Penal como delitos y faltas; las faltas cometidas por mayores de 16 años previstas en la Ley, y siempre que el Tribunal lo considere, los casos de menores de 16 años que se dediquen a la prostitución o a vagabundear. La segunda se centra en el carácter preventivo y educativo de la intervención. El Decreto mantiene expresamente que la función protectora ha de tener un fin preventivo, y la función reformadora ha de ser educativa, autorizando únicamente la vía represiva en los casos de enjuiciamiento de los mayores de 16 años. Posteriormente, se proclama la Orden del 29 de Diciembre de 1936 (BOE del 3 de Enero de 1937) que regula la asistencia a niños y ancianos.

Sin embargo, tal vez la ley más importante de estos años sea la Orden de 1 de Abril de 1937 (BOE del 3 de Abril de 1937) sobre colocación familiar de niños. A través de esta ley se promueve el acogimiento familiar de menores, que podía ser temporal (en cuyo caso debe quedar explícitamente señalada la edad con la que el menor debe abandonar la familia acogedora), o permanente. Se favorecía a las familias que solicitaran el acogimiento permanente (pudiendo elegir sexo del menor, edad,...); también se prima aquellas familias que tienen otros niños en acogida. La supervisión y control de que los niños acogidos gocen de sus derechos y de que las familias acogedoras, por su parte, cumplan con las obligaciones contratadas, era competencia de las Juntas Locales, quienes podían retirar al menor de la familia en caso de que se observase alguna anomalía.

El período republicano fue fructífero en lo que se refiere a la promulgación de leyes en materia de protección y reforma de menores. Sin embargo, ha tenido algunos aspectos negativos, tal y como apunta Palacios (1988), entre los que podemos citar la paralización de la creación de nuevos Tribunales Tutelares de Menores y otras instituciones auxiliares, o la supresión de formación dirigida al personal educador de los centros. Todo ello estaba motivado, fundamentalmente, por el hecho de que la ideología reinante, en esa época, era contraria a toda propuesta religiosa, y de todos es sabido que eran principalmente las instituciones religiosas las encargadas de velar por la protección de los niños.

En lo que respecta al período de la Dictadura, la nota más característica es, sin lugar a duda, el retorno de la protección y la beneficencia social a manos de la Iglesia, resurgiendo el importante papel que los religiosos desempeñaron durante años en España. En cuanto a legislación, destacamos dos años clave, 1940 y 1948.

En 1940 se dicta la ley del 13 de Diciembre, sobre la reorganización de los Tribunales Tutelares de Menores (BOE, 23 de Diciembre de 1940) en ella se incrementa las competencias de los Tribunales, pasando a conocer de las infracciones cometidas por menores de 16 años, que estén consignadas en las leyes o estatutos de carácter provincial o municipal. Los jueces

de estos Tribunales no podían dictar medidas que conllevaran la pérdida de libertad del menor, pero si poseían potestad para imponer a los padres sanciones, como responsables de los actos de sus hijos. El Tribunal tenía la facultad de fijar las siguientes medidas: amonestación o internamiento breve, libertad vigilada, custodia de otra persona, familia o sociedad tutelar, ingreso en un establecimiento oficial o privado o ingreso en un establecimiento especial para menores anormales. En cuanto a las medidas de protección que podía adoptar el Tribunal se encontraban: la vigilancia protectora de la familia a cargo de un delegado, la supresión del derecho de guarda, que implicaba la custodia del menor por la Junta de Protección de Menores, u otra persona o familia.

Años más tarde, en 1948, se publican dos importantes Decretos: Decreto del 11 de Junio de 1948, texto refundido de la legislación sobre Tribunales Tutelares de Menores (BOE 19 de Junio de 1948) y Decreto del 2 de Julio de 1948, Texto Refundido de la Legislación sobre Protección de Menores (BOE del 24 de Julio de 1948). Ambos Decretos continuaron vigentes durante un largo período de tiempo, y fueron modificados por Decreto el 6 de Febrero de 1976 (BOE del 16 de Marzo). El Decreto del 48 no introdujo novedades sustanciales respecto de legislaciones anteriores, puesto que, como señala Lago (2000), su espíritu se remonta a principios de siglo en la Ley de Bases de 2 de Agosto de 1918, y el articulado de la ley de 25 de Noviembre del mismo año. Por tanto, el Decreto plasma la asunción que se tenía del menor antes de la instauración de la II República, considerándolo un sujeto irresponsable y digno de protección, mediante un intervencionismo religioso y moralizante en toda su persona (Suárez, 1998). La Ley otorgaba una triple función a los Tribunales Tutelares de Menores: "protectora en beneficio de los menores de 16 años contra el indigno ejercicio del derecho de guarda y educación, a causa de malos tratos, órdenes, consejos o ejemplos corruptores. Reformadora, para educar y tutelar a todos los menores de 16 años autores de delitos y faltas sancionadas en las leyes penales o en el caso de que estuvieran prostituidos, vagos, licenciosos o vagabundos, siempre que a juicio del Tribunal respectivo requirieran el ejercicio de la facultad reformadora. De enjuiciamiento a mayores de 16 años, en ciertos supuestos" (Giménez-Salinas, 2001, p. 2). Con la Ley de 11 de Junio de 1948 se ajusticiaba a todos los menores de 16 años que cometían algún acto delictivo tipificado como delito o falta en el Código Penal. El sistema vigente hasta ese momento se basaba en una filosofía tutelar, en la que consideraba al menor como un enfermo a curar, interpretando la conducta infractora como una anomalía de la personalidad del menor, y por tanto, imponiendo medidas de tratamiento, de carácter indeterminado, destinadas a la corrección de menor (Ríos, 1997). Este sistema se pone en tela de juicio cuando, en 1978, se promulga nuestra Constitución, al carecer de las garantías procesales que establece la Carta Magna como un Derecho Fundamental. De esta manera, cuando un menor infringía la ley, pasaba directamente a manos del Juez quien poseía las funciones de Acusación, Defensa y Enjuiciamiento, no existiendo pues la figura del Fiscal o del Abogado Defensor, ni contradicción de las partes. El único requisito para poder ejercer las funciones de Juez de Menores era ser mayor de 25 años y poseer una vida familiar y moral intachable (Ríos, 1997). Esta situación convierte, a partir del año 1978, en un sistema inconstitucional el ámbito de Reforma de Menores, al atentar contra el art. 24 de la Constitución que defiende el derecho de todas las personas a obtener la tutela efectiva de los jueces y Tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos, sin que en ningún caso, pueda producirse indefensión. Además, el citado artículo sigue abundando en que todos tienen derecho a juez ordinario predeterminado por ley, a la defensa y a la asistencia de letrado, a ser informados de la acusación formulada contra ellos, a un proceso público sin dilaciones indebidas y con todas las garantías, a utilizar los medios de prueba pertinentes para su defensa, a no declarar contra sí mismos, a no confesarse culpables y a la presunción de inocencia. A todas luces, el sistema planteado por la Ley del 48 no cumplía, en absoluto, con lo establecido en el art. 24 de la Constitución. Así, en 1991, la Sentencia del Tribunal Constitucional 36/1991 del 14 de Febrero, declara inconstitucional el Art. 15 de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 1948, fundamentándose jurídicamente en que no respetaba las garantías derivadas de nuestro ordenamiento constitucional. Es entonces, a partir de esta sentencia, cuando el legislador promulga la Ley Orgánica 4/92 del 5 de Junio, de la que nos ocuparemos posteriormente.

En el período democrático, el marco normativo legal en materia de protección de menores se encuentra determinado principalmente por el texto constitucional que en su artículo 39 garantiza la protección de los hijos y de las familias: "1. Los poderes públicos aseguran la

protección social, económica y jurídica de la familia. 2. Los poderes públicos aseguran la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil, la Ley posibilitará la investigación de la paternidad. 3. Los padres deben prestar asistencia de todo orden a los hijos habidos dentro o fuera del matrimonio, durante su minoría de edad y en los demás casos en los que legalmente proceda. 4. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos". De este modo, el art. 39 obliga a los Poderes Públicos a garantizar la protección de los menores, así como a respetar los acuerdos internacionales respecto a la protección del menor. Con el transcurso de los años hemos podido comprobar como este modo de pensar y actuar se hace extensivo en la mayoría de los países que nos rodean, debido a la aparición de los tratados y convenios internacionales, que hemos recogido previamente, y que nuestro país ha ratificado y por tanto, tomado como suyos. Cabe citar, en este sentido, la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y la Carta Europea de Derechos del Niño.

Igualmente, en España, existen otras normas que, aunque no específicamente, afectan a la protección de menores. Así, determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, de la propia Constitución, como hemos visto, e incluso del Estatuto de los Trabajadores, establecen ciertos avales para la protección de los derechos de la infancia. Por otro lado, en nuestro ordenamiento jurídico, hay leyes que han sido elaboradas especialmente para garantizar la Protección y Reforma de Menores. Entre ellas hemos de señalar la Ley 11/1981 del 13 de mayo, (BOE del 18 de Mayo de 1981), que modifica la filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio, suprimiendo la distinción entre filiación legítima e ilegítima y equiparando ambos progenitores a efectos del ejercicio de la Patria Potestad. La Ley 13/1983 del 24 de Octubre (BOE del 23 de Octubre de 1983) que modifica el Código Civil en materia de Tutela. La Ley 21/1987 del 11 de noviembre, (BOE del 17 de noviembre de 1987) por la que se varían determinados artículos del Código Civil y de la ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción. De esta forma, Los Tribunales de Menores, futuros Juzgados de Menores, perdían su competencia en el ámbito de protección, no pudiendo proceder a la suspensión de la patria potestad, en los casos de indigno ejercicio, quedando limitada su actuación al ámbito de reforma. Esta Ley supuso cambios innovadores respecto a la Protección de menores. La Ley Orgánica 5/1988, del 9 de Junio (BOE del 11 de Junio de 1988), que modifica los arts. 431 y 432 del Código Penal sobre exhibicionismo y provocación sexual con relación a los menores; el instrumento de Ratificación de la Convención sobre Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 de Noviembre de 1989 (BOE del 31 de Diciembre de 1990); la Ley Orgánica 4/1992 del 5 de Junio (BOE del 11 de Junio de 1992) sobre Reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores; la Ley 25/1994 del 12 de Junio, por la que se incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 89/552/CEE sobre la coordinación de disposiciones legales reglamentarias y administrativas de los estados miembros relativos al ejercicio e actividades de radiodifusión televisiva; el Instrumento de Ratificación del Convenio relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional, establecido en La Haya el 29 de Mayo de 1993 (BOE del 1 de agosto de 1995). La Ley Orgánica 1/1996 del 15 de enero (BOE del 17 de enero de 1996) de Protección Jurídica del Menor de Modificación Parcial de Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil; la ley 5/2000, del 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal del menor. De las citadas Leyes, la 21/1987 del 11 de noviembre, la 1/1996 del 15 de enero, la 4/1992 del 5 de junio, y la 5/2000, del 12 de enero, son las que han introducido cambios más sustanciales en los ámbitos de Protección y Reforma de Menores.

Un hito significativo a destacar en nuestro país es la creación de la Institución del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. Ésta se inscribe dentro de la Ley de Garantías de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia y se regula siguiendo el modelo del defensor del Pueblo y, como no podía ser de otra manera, asumiendo la Convención de los Derechos del Niño de 1989 y la Carta Europea de los Derechos del Niño de 1992. Recordemos que el 8 de Marzo de 1999 se solicita el nombramiento de un Comisionado especial para los derechos de los niños en la Unión Europea a imagen del Defensor del Pueblo Europeo. En la Comunidad de Madrid esa figura ya existía, al haber sido aprobada por la Asamblea, el 8 de Julio de 1996, la Ley del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid; si bien en otros países como Reino Unido, Bélgica, Austria, Nueva Zelanda, Noruega, entre otros, esta figura ya estaba

contemplada en sus legislaciones, en algunos casos como Suecia con una cierta tradición, al haber sido instituido, en 1973, el Ombudisman de los Niños de Suecia.

La Ley del Defensor del Menor, como su preámbulo especifica, se divide en seis títulos. El primero de los cuales se dedica a los aspectos relativos al estatuto jurídico. De especial interés es el elenco de competencias del Defensor, para dotarle de capacidad de actuación tanto a nivel preventivo como de actuación ante la vulneración de los derechos de los menores. Los títulos segundo y tercero regulan el procedimiento y las resoluciones. El título cuarto establece las acciones de prevención y orientación que deben guiar la Institución del Defensor del Menor. El título quinto de la Ley señala las características del Informe Anual de la asamblea, y las condiciones de su realización. El título sexto determina la Organización, concretando los medios personales y materiales.

El primer Defensor del Menor fue Javier Urra, psicólogo adscrito a la Fiscalía de Menores de Madrid, que sin duda respondía al perfil que la Ley establece que ha de tener, cuando señala "El Defensor del Menor es elegido por la Asamblea de Madrid por un período de cinco años y su titular ha de reunir la formación y experiencia profesional necesaria para el ejercicio de las funciones que le corresponden, que desempeñará con autonomía y según su criterio sin estar sujeto a mandato imperativo alguno ni recibir instrucciones de ninguna Autoridad". Las competencias del Defensor del Menor vienen señaladas en el artículo 3 de la Ley: "1) Supervisar la acción de las Administraciones Públicas de la Comunidad de Madrid, y de cuantas entidades privadas presten servicios a la infancia y la adolescencia en la Comunidad, para verificar el respeto a sus derechos orientar sus actuaciones en pro de la defensa de los mismos, dando posterior cuenta a la Asamblea. 2) Recibir y tramitar, de acuerdo con la presente Ley, las quejas que sobre situaciones de amenaza o vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes preste cualquier persona mayor o menor de edad. 3) Proponer reformas de procedimientos, reglamentos o leyes, con el fin de hacer más eficaz la defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia, y procurar la mejora de los servicios destinados a su atención en la Comunidad de Madrid. 4) Propiciar el conocimiento y la divulgación y ejercicio de los derechos de la infancia y la adolescencia. 5) Desarrollar acciones que le permitan conocer las condiciones en que los menores de edad ejercen sus derechos, los adultos respetan y la comunidad los conoce.

En ningún caso el Defensor del Menor podrá intervenir en el procedimiento para la solución de casos individuales cuya solución esté encomendada a órganos jurisdiccionales, ni en casos que requieran medidas de protección reguladas en la legislación civil y cuya competencia esté atribuida a las Administraciones Públicas"

Sería importante que esta figura no se limitase a la Comunidad de Madrid y que el Estado contase con un Defensor del Menor. Cuando se creó en la Comunidad de Madrid se especuló que las demás Comunidades Autónomas harían lo propio, creemos que han pasado suficientes años para poder afirmar que aquello era un desideratum y no una intención política. Cabe señalar que la Comunidad de Andalucía, en la Ley 1/1998, de 20 de Abril, de los Derechos y la Atención al Menor (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Nº 55, de 12 de Mayo de 1998), estableció que el titular de la Institución del Defensor del Pueblo Andaluz acumulase, en su persona, la titularidad también de la Institución del Defensor del Menor de Andalucía. Consideramos que la figura del Defensor del Menor se ha de ocupar exclusivamente de los Derechos de los menores, por ello lo legislado en Andalucía nos parece insuficiente y, por tanto, el Defensor del Menor de Madrid sigue siendo, a día de hoy, el único de todo el Estado Español, pese a la gran labor desarrollada por Javier Urra, que algunos siguen considerando el Defensor del Menor.

De la definición intencional de la Psicología Jurídica de Menor

En el área de protección de menores el psicólogo interviene de forma individual o adscrito a los equipos multidisciplinarios desde diversas instituciones. Así, puede estar implicado en campos diversos de intervención como los Equipos de Atención Primaria, Centros de Salud Mental, Servicios Sociales, Centros de Mediación Familiar, Centros de Acogida, Equipos Técnicos de Juzgados, Hospitales, Equipos de Orientación Psicopedagógica, Centros

de Menores, Equipos de Atención a la Infancia (Manchón, 1997), sin olvidar la práctica privada, donde destaca la labor del perito judicial.

Siguiendo a esta autora, el psicólogo tiene entre sus funciones la prevención. Con este fin trabajará bien sobre la población en general, bien sobre la población de riesgo. En cuanto a las aportaciones profesionales que se enmarcan dentro de este nivel de ejecución destacan (tomado de Manchón, 1997, p. 160 y ss.): a) Investigación, realizando estudios epidemiológicos que contribuyan al establecimiento de una mayor claridad de conceptualización, aportando datos sobre la incidencia y prevalencia en el campo de protección a la infancia; elaboración de programas de prevención que mejoren la calidad de vida de la infancia y evaluación de los resultados obtenidos a través de la ejecución de estos programas; b) realización de estudios que permitan describir los criterios de evaluación y valoración de situaciones de riesgo, con el objetivo de poder identificar aquellas familias especialmente vulnerables; c) elaboración de instrumentos de evaluación que posibilitan diferentes aplicaciones: detección de situaciones de riesgo, detección precoz aplicables a distintos campos (sanitario, educativo, social); d) diseño, elaboración y evaluación de programas de intervención dirigidos a poblaciones de alto riesgo.

En segundo lugar, puede tener como finalidad la intervención terapéutica, para lo cual actuará sobre aquellos casos en los que el hecho se ha producido. En este sentido, las funciones del psicólogo son, fundamentalmente: a) dirigir el esfuerzo en aras de disminuir la frecuencia de aparición de situaciones de desprotección; b) prevenir la repetición o el mantenimiento de la situación de desprotección infantil; c) reparación de los daños psicológicos producidos por la situación, a través de la intervención terapéutica e intentando que no aparezcan posteriores consecuencias.

Estas serían unas de las funciones más significativas del psicólogo en el ámbito de protección de la infancia. No obstante, aunque hemos señalado la posibilidad de trabajar dentro de este ámbito de forma individual lo idóneo es realizarlo de manera coordinada con otros profesionales como educadores, pedagogos, trabajadores sociales y abogados.

A continuación, nos centraremos en el papel de los equipos técnicos de la administración: de *Valoración y Atención al Menor* y el de *Acogimiento Familiar y Adopción*, de carácter multidisciplinar y compuestos por psicólogo, educador y trabajador social.

El equipo de *Valoración y Atención al Menor* se encarga de las siguientes actuaciones: a) Estudiar la situación social, familiar, psicológica y jurídica de aquellos menores que se encuentren en situación de riesgo o desamparo, bien detectados por ellos mismos o a través de una denuncia; b) una vez analizada la situación, es competencia suya la tarea de tomar una decisión sobre cual sería el recurso disponible idóneo para el caso particular: acogimiento familiar o adopción (en cuyo caso se remite la propuesta al equipo de acogimiento y adopción), ingreso en una institución, intervención con la familia.

El equipo de *Acogimiento y Adopción* tiene como funciones principales: a) llevar a cabo la selección de candidatos de posibles acogimientos familiares o adoptantes de menores; b) dirigir cursos de preparación y formación de estos candidatos; c) recibir y analizar las propuestas de acogimiento familiar y adopción que el equipo de valoración haya remitido; d) realizar el seguimiento de los procedimientos de adopción y acogimiento familiar.

Por otro lado, la intervención del psicólogo en el área de reforma viene determinada por la Ley Penal del Menor 5/2000. El texto legal indica, entre otras cuestiones, que el procedimiento está encaminado a la adopción de unas medidas que no pueden ser fundamentalmente represivas; especificando en la exposición de motivos que éstas han de ser de carácter "preventivo-especiales, orientadas hacia la efectiva reinserción y el superior interés del menor, valorados con criterios que han de buscarse primordialmente en el ámbito de las ciencias no jurídicas". En nuestra opinión, dentro de esas ciencias no jurídicas a las que alude la Ley se encuentra principalmente la Psicología Jurídica, como veremos a continuación.

En este sentido, para lograr la reeducación del menor infractor la Ley contempla la intervención de un equipo multidisciplinar, formado por un psicólogo, un trabajador social y un

educador, cuya función es la elaboración de un informe técnico. El artículo 27 de la Ley establece el contenido de dicho informe, a saber: “1. Durante la instrucción del expediente, el Ministerio Fiscal requerirá del equipo técnico, que a estos efectos dependerá funcionalmente de aquél sea cual fuere su dependencia orgánica, la elaboración de un informe o actualización de los anteriormente emitidos..., sobre la situación psicológica, educativa y familiar del menor, así como sobre su entorno social, y en general sobre cualquier otra circunstancia relevante a los efectos de la adopción de alguna de las medidas previstas en la presente Ley. 2. El equipo técnico podrá proponer, asimismo, una intervención socio-educativa sobre el menor, poniendo de manifiesto en tal caso aquellos aspectos del mismo que considere relevantes en orden a dicha intervención. 3. De igual modo, el equipo técnico informará, si lo considera conveniente y en interés del menor, sobre la posibilidad de que éste efectúe una actividad reparadora o de conciliación con la víctima, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 19 de esta Ley, con indicación expresa del contenido y la finalidad de la mencionada actividad. En este caso, no será preciso elaborar un informe de las características y contenidos del apartado 1 de este artículo. 4. Asimismo podrá el equipo técnico proponer en su informe la conveniencia de no continuar la tramitación del expediente en interés del menor, por haber sido expresado suficientemente el reproche al mismo a través de los trámites ya practicados, o por considerar inadecuada para el interés del menor cualquier intervención, dado el tiempo transcurrido desde la comisión de los hechos. En estos casos, el Ministerio Fiscal podrá remitir el expediente al Juez con propuesta de sobreseimiento, y si procede testimonio de lo actuado a la entidad pública de protección de menores que corresponda, a los efectos de que actúe en protección del menor. 5. En todo caso, una vez elaborado el informe del equipo técnico, el Ministerio Fiscal lo enviará inmediatamente al Juez de Menores y dará copia del mismo al letrado del menor. 6. El informe al que se refiere el presente artículo podrá ser elaborado o complementado por aquellas entidades públicas o privadas que trabajen en el ámbito de la educación de menores y conozcan la situación del menor expedientado”. Por otra parte, la Ley 5/200 también establece, como ya se ha recogido, que el Juez ha de determinar la medida que se impone al menor infractor, mediante sentencia, siendo la Entidad Pública competente la responsable de posibilitar la ejecución y el cumplimiento de estas medidas. Para ello debe de disponer de la infraestructura y personal necesarios. Entre el personal imprescindible se encuentra el psicólogo jurídico que ha de ser el encargado de desarrollar y supervisar los programas de intervención, e incluso de ejecutarlos, aunque lo deseable es que sean los educadores los que se ocupen de estas labores.

Deseamos significar la intervención del psicólogo en procesos de separación y divorcio, que incluye funciones de protección y prevención. En estos casos, el psicólogo, independientemente del momento en que se produzca su actuación, ha de estar encaminado a reorganizar la familia, con objeto de minimizar en los menores las consecuencias negativas que la ruptura conyugal suele implicar. Tres son los ámbitos desde los que puede actuar: la mediación familiar, el peritaje psicológico y los programas de intervención con familias separadas (Fariña y Arce, en prensa).

La forma idónea de poder defender el mejor interés del menor en un proceso de separación o divorcio es mediante un proceso de mediación familiar. Por ello consideramos que toda intervención psicológica ha de intentar encaminar el proceso a través de la mediación. Ésta tiene como objetivo enseñar a las parejas a separarse, así como a mantener su responsabilidad como padres, posibilitando que los hijos se relacionen con los dos, de manera idónea (Bernal, 2000). Además, permite que los padres se centren en las necesidades y que la ruptura conyugal no conduzca necesariamente a la ruptura familiar. Siendo éste el factor más importante cuando las parejas tienen hijos. El mediador debe lograr que las partes alcancen los principios de un acuerdo duradero y mutuamente aceptable, teniendo en cuenta las necesidades de cada uno de los miembros de la familia y, particularmente, las de los niños. A nuestro entender, el mediador, cuando existen menores implicados, ha de trabajar con las partes sobre las cuestiones esenciales para conseguir una decisión imparcial y justa, sin renunciar a la imparcialidad o la neutralidad del mediador y al papel activo de ambos progenitores en la determinación de la toma de decisiones sobre la reestructuración de sus vidas y la de sus hijos, (Fariña, Arce, en prensa). Se trata de la única vía que posibilita defender los intereses del menor, si sus padres no lo hacen, velando para que el acuerdo satisfaga, de la mejor manera posible, todas sus necesidades, actuales y futuras (Fariña, Seijo, Arce y Novo, 2002).

El papel del psicólogo, si seguimos a Cowell (1999), en un peritaje de custodia o régimen de visitas debería centrarse en tres aspectos: a) Informar al tribunal sobre los derechos de los hijos, según la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños. b) Señalar las necesidades de los niños c) Promover la custodia conjunta, centrada en los menores y en la reorganización de la familia, en lugar de la disolución familiar; lo que hemos denominado (Fariña y otros, 2001a) separación de pareja no de familia.

A este respecto, la American Psychological Association (1994), ha elaborado unas directrices para la intervención en evaluación de custodias, guiada por los "Principios Éticos de los Psicólogos y el Código de Conducta" propuesto por la American Psychological Association, en 1992. Estas dieciséis directrices se dividen en tres tipos: a) orientativas que versan sobre el objeto de una evaluación de custodia; b) generales, que determinan bajo qué condiciones se han de llevar a cabo este tipo de evaluaciones y c) procedimentales, que señalan cómo debe ser el procedimiento a seguir. A continuación especificamos cada una de ellas.

Directrices orientativas: 1) *El primer objetivo es evaluar el mejor interés del menor, la primera consideración consiste en evaluar los factores individuales y familiares, así como las cuestiones específicas que sean planteadas por el juez y que afectan al mejor interés del niño.* 2) *El interés y el bienestar del niño son fundamentales, en una evaluación de custodia el interés del niño y su bienestar son primordiales. Los padres e incluso terceros, pueden tener intereses legítimos, pero el interés del menor prevalece siempre.* 3) *La evaluación se centra en la capacidad parental y en las necesidades psicológicas y evolutivas del niño, tomando como referencia los factores psicológicos que afectan al mejor interés del niño, el evaluador ha de centrarse en el análisis de la capacidad parental de cada progenitor y en las necesidades psicológicas y evolutivas del niño.*

Directrices generales: 1) *El psicólogo es un profesional experto que se esfuerza por mantener un objetivo: ser imparcial.* 2) *La intervención del psicólogo es positiva porque es un especialista competente, el psicólogo debe tener presente que para proceder a una evaluación de custodia tiene que poseer conocimientos y competencias específicas.* 3) *El psicólogo debe tener conocimiento sobre cómo afectan los sesgos y los prejuicios sociales y no caer en prácticas discriminativas.* 4) *El psicólogo debe evitar relaciones múltiples.*

Directrices procedimentales: 1) *El alcance de la evaluación será determinado por el evaluador, basándose en las cuestiones planteadas.* 2) *El psicólogo debe informar a los participantes sobre el procedimiento.* 3) *El psicólogo debe informar a los participantes sobre los límites y la confidencialidad de la información.* 4) *El psicólogo utiliza múltiples métodos de adquisición de datos, que incluyen entrevistas clínicas, observación o evaluación psicológica. Los datos que se van acopiando y las opiniones de cada parte han de ser contrastados, al menos a través de dos fuentes, asegurándose que la validez y la fiabilidad sean incuestionables. De igual forma, se deben revisar otros informes existentes que sean relevantes (de la escuela, del médico, de los cuidadores) y entrevistar a la familia extensa, amigos, y otros. Si se obtiene información significativa a través de terceras partes, ésta precisa ser corroborada, al menos por otra fuente de información.* 5) *No se deben sobreinterpretar o interpretar inapropiadamente datos clínicos o de la evaluación.* 6) *El psicólogo no debe ofrecer opinión sobre el funcionamiento psicológico de una persona a la que no ha visto.* 7) *Las recomendaciones tienen que basarse en el mejor interés del menor. Las recomendaciones que se efectúen tienen que estar basadas en los datos obtenidos y deben observar el mejor interés del menor en cada caso particular.* 8) *El psicólogo debe aclarar los honorarios.* 9) *El psicólogo debe archivar los registros escritos.*

Como cada familia presenta sus características particulares, y cada menor sus necesidades concretas, las recomendaciones que se realicen al tribunal han de estar avaladas por un estudio minucioso de la familia. Las necesidades de los niños que se han de evaluar en estos casos han sido expuestas por Fariña, Seijo y Real (2000) y Fariña, Seijo y Arce (2000), quienes asumieron la taxonomía manejada por López (1995), a saber: 1) *Necesidades de carácter físico-biológico, que abarcan las siguientes: alimentación, temperatura, higiene, sueño, actividad física (ejercicio y juego), integridad física y protección de riesgos reales.* 2) *Necesidades cognitivas, que incluyen: estimulación sensorial, exploración y comprensión de la*

realidad física y social, adquisición de un sistema de valores y normas. 3) *Necesidades emocionales y sociales*, que comprenden las siguientes: necesidades sociales y relaciones con el entorno físico (seguridad emocional, identidad personal y autoestima, red de relaciones sociales, actividades lúdicas, establecimiento de los límites de comportamiento a la vez que se facilita la participación y autonomía progresiva); necesidades sexuales (educación e información sexual). Una vez determinadas las necesidades de los menores se deben establecer las destrezas parentales, para ello Fariña, Seijo y Arce (2000) detallan los factores que se deben evaluar en los adultos: 1) La motivación real que cada uno de ellos presenta para obtener la guarda y custodia. 2) Recursos necesarios para hacerse cargo del niño (disponibilidad laboral, apoyo de la familia extensa, recursos económicos...). 3) El tiempo que cada padre dedica a su hijo, así como las actividades que realiza con sus hijos. 4) El estilo educativo. 5) La capacidad para ofrecer sentido de continuidad y estabilidad en el hogar. 6) El estilo de comunicación dentro de la familia. 7) La capacidad de los padres para diferenciar el rol parental del conyugal. 8) La actitud de los padres ante el conflicto. 9) La actitud hacia el otro progenitor. 10) Evaluación clínica de la personalidad. 11) Nivel de adaptación familiar-social-laboral. 12) Capacidad intelectual. Fariña, Seijo, Arce y Novo (2002) han diseñado un procedimiento de actuación del psicólogo jurídico en la intervención pericial en estos procedimientos, con el objeto de garantizar una buena intervención centrada en defender el mejor interés de los menores implicados, sin desatender los sanos deseos de los padres.

Otra área de actuación del psicólogo jurídico son los programas de intervención con familias separadas, siendo en nuestro país un campo muy novedoso, con experiencias únicamente en Galicia y País Vasco, pero con una cierta trayectoria en el ámbito anglosajón. Estas propuestas se encuentran encaminados a controlar las repercusiones negativas de la ruptura conyugal y lograr un buen ajuste post-separación, mediante la adquisición de herramientas cognitivas para afrontar, principalmente, estados de ansiedad y estrés, resolver problemas de una forma más eficaz, y ayudar a la integración de la familia (Fariña, Arce, Novo, Seijo, y Jóluskin, 2001). La mayoría de los programas se ponen en marcha desde los juzgados y se dirigen principalmente a los padres. No obstante, lo aconsejable y efectivo sería llevar a cabo una intervención integral con todos los miembros de la familia, inclusive a la familia extensa si el caso lo requiriese; con los que se trabajase todos los diversos problemas que conllevan los procesos de separación; utilizando para ello una perspectiva multidisciplinar (v.gr., psicólogos, abogados) haciendo uso de todos los recursos disponibles en el ámbito de la comunidad (Fariña, Seijo, Arce y Novo, en prensa). Los principales objetivos de estos programas son eliminar las repercusiones negativas que la separación puede generar en los menores e incrementar el ajuste a la nueva situación familiar, así como aumentar, a escala integral, el bienestar familiar. La intervención debe ofrecer además apoyo emocional y la posibilidad de adquirir y desarrollar destrezas, que les permitan ser más eficaces, no sólo dentro del contexto familiar sino también en los restantes ámbitos de la vida.

Por tanto, la intervención del psicólogo jurídico en procesos de separación y divorcio, en los tres campos mentados, se centra en defender el mejor interés del menor. Este principio, en nuestra opinión, se relaciona con la conservación de la familia, no desde una perspectiva tradicional-conservadora, que entiende la pareja como indisoluble, sino desde una visión reformista-novedosa que asuma la separación conyugal sin que implique la ruptura familiar. Consideramos reformista porque van a ser necesarios más cambios legislativos que los aprobados por el actual gobierno socialista, que faciliten la custodia compartida, tal y como viene sucediendo en diferentes países de la Unión Europea; novedosa en cuanto que implica cambios importantes en las cogniciones y las conductas de la ciudadanía, no sólo de aquellos que experimentan la separación, sino de la población en general. Así, una parte importante de la sociedad, en estos momentos, no asimila ni comprende que una pareja separada continúe una relación de coparentalidad o de amistad, y de forma indirecta o directa sanciona el hecho mediante la crítica social. Del mismo modo, incluso desde aquellos sectores más progresistas donde el principio de una sociedad paritaria entre hombres y mujeres, es la premisa de su filosofía política, no se pronuncian o se muestran trémulos, cuando no en contra de la custodia compartida. La Recomendación nº1R (98) del Comité de Ministros del Consejo de Europa insta a los Estados miembros a que pongan en marcha la mediación familiar, por considerar que es la forma óptima de resolver los procesos de separación y divorcio. En estos momentos, en nuestro país la mayor parte de las Comunidades Autónomas disponen de un servicio oficial de mediación familiar, sin embargo, éste no llega a todas las parejas que inicien un proceso de

separación. El instaurar, de forma general u obligatoria este procedimiento posibilitaría conseguir más fácilmente la permanencia de la familia. Si, igualmente, se llevaran a cabo programas de intervención sería alcanzable el deseo de que la separación no suponga un proceso de victimación de la familia. Éstos deberían tener lugar lo antes posible, incluso previamente a la mediación, haciendo posible, así, que la mediación se convierta en una planificación de la responsabilidad parental. De ser ambas actuaciones de obligado cumplimiento, la pericial psicológica en estos casos, tal y como se concibe en la actualidad, apenas tendría cabida. No obstante, somos conscientes que tenemos ante nosotros un largo camino que recorrer, que debemos de esforzarnos en llegar a los legisladores, a los que toman las decisiones judiciales, a los fiscales, a los progenitores, a los psicólogos que sin conocimientos específicos sobre el tema se aventuran a actuar e informar en estos casos; por tanto, a todos los que intervienen en estos procesos para concienciarlos que se necesita un cambio integral para erradicar el maltrato del menor inmerso en la ruptura conyugal de sus padres.

Comentarios finales

En este último apartado hemos abordado las áreas de trabajo más significativas del psicólogo jurídico del menor. Para finalizar, nos gustaría reincidir en la importancia que la Psicología Jurídica en general, pero también en particular la del menor, ha de ser en el Derecho, para el Derecho y del Derecho. No somos los psicólogos los que nos autoproclamamos importantes e incluso a veces imprescindibles para el Derecho, sino que desde ese ámbito se le reconoce de forma explícita a la Psicología su aportación, y no únicamente como auxiliar de la justicia, de lo que ya nadie duda. En este sentido y a modo de ejemplo, podemos tomar las afirmaciones del catedrático de Derecho Civil Francisco Rivero quien, haciendo referencia a la legislación actual sobre menores, señalaba: "Conocida es la relevancia que el Derecho, como otras disciplinas extrajurídicas relativas a la persona ha dado a la infancia y a los menores en años recientes, como resultado de estudios de Psicología (sobre todo)"¹ (2000, p. 32). Todo ello ha conducido al desarrollo de la denominada Jurisprudencia Terapéutica de la familia y el menor (v.gr., Simposium Internacional "Therapeutic Jurisprudence and the legal protection of children" Sturgis, 2003). Pero sin duda, nos queda todavía mucho que demostrar y que aportar, porque tenemos un campo inconmensurable en el que trabajar hasta llegar a delimitar, desde la perspectiva de la Psicología, el mejor interés del menor. Una vez logrado este propósito, la meta final no se ha alcanzado porque nuestro compromiso no ha de ser únicamente con la ciencia sino también con la sociedad. En nuestra opinión, estamos obligados a adquirir el compromiso de favorecer y potenciar una Jurisprudencia Terapéutica en beneficio del menor en todos los ámbitos jurídicos. A su vez, debemos entender que la praxis ha de ir encaminada a defender el interés de cada menor y no del menor. Pues éste es el único modus operandi válido para defender los derechos de cada niño, y, por tanto, de acercarnos al desideratum de una justicia social universal, que es el principio más importante que debe guiar nuestra actuación. Y una vez delimitado el mejor interés del menor, buscar las herramientas psicológicas más adecuadas para defenderlo, abarcando desde las técnicas de entrevistas para cada caso, los instrumentos de evaluación específicos hasta los programas de prevención primaria, secundaria y terciaria.

Referencias

- American Psychological Association (1994). Guidelines for child custody evaluations in divorce proceedings. *American Psychologist*, 49, 677-680.
- Arruabarrena, M. I. y Paúl J. de (1994). *Maltrato a los niños en la familia. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Benito, F. (2001). Los antecedentes históricos de la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, como criterio de interpretación de la misma. *La Ley*, Nº 5308, martes, 15 de mayo, 1-10.
- Bernal, T. (2000, Julio). *Relaciones entre las partes y el mediador*. Conferencia en el I Congreso Hispano Alemán de Psicología Jurídica, Pamplona.

¹ El paréntesis no es nuestro, es del autor.

- Calvo, M. y Fernández, N. (2000). Presentación. En M. Calvo y N. Fernández (Coords.), *Los derechos de la infancia y de la adolescencia* (pp. 9-17). Huesca: Mira Editores.
- Coronado, M. J. (1991). La justicia de menores: nuevas expectativas. *Anuario de Psicología Jurídica*, 99-111.
- Cowell, K. (1999). Promoting parenting plans: a new role for the psychologist as expert in custody disputes. *Expert Evidence*, 7, 113-126.
- Debesse, M. (1972). La infancia en la historia de la psicología. En H. Gratiot-Alphandery, y R. Zazzo (eds.), *Tratado de psicología del niño: historia y generalidades* (pp. 11-74). Madrid: Morata.
- Egido A. y Fourage, C. (2000). Los menores y las sectas: cuestiones en torno a la socialización del niño en las sectas. En F. Fariña y R. Arce (Coords.), *Psicología jurídica al servicio del menor* (pp. 93-104). Barcelona: Cedecs.
- Etxeberria, F. (2001), Europa y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 147-165.
- Fariña, F. y Arce, R. (en prensa). El papel del psicólogo en casos de separación y divorcio. En G. Buela-Casal, D. Bunde y E. Jiménez (comps.), *Manual de psicología forense*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fariña, F. Arce, R., Novo, M., Seijo, D. y Jóluskin, G. (2001). *¿Qué deben internalizar los padres cuando deciden separarse?* II Jornadas de Intercambio de Experiencias Educativas, Melilla.
- Fariña, F., Seijo, D. y Arce, R. (2000). Intervención psicológica en el establecimiento de la guarda y custodia: el mejor interés del menor. En F. Fariña y R. Arce (coords.), *Psicología jurídica al servicio del menor* (pp. 145-160). Barcelona: Cedecs.
- Fariña, F., Seijo, D., Arce, R. y Novo, M. (2002). *Psicología jurídica de la familia: intervención en casos de separación y divorcio*. Barcelona: Cedecs.
- Fariña, F., Seijo, D., Arce, R. y Novo, M. (2003) Evaluación e intervención psicológica en procedimientos de separación y divorcio. En L. Herrera, O. Lorenzo, M. C. Mesa e I. Alemany (coords.), *Actualidad de la intervención psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar* (pp. 477-495). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fariña, F., Seijo, D. y Novo, M. (2000). Desprotección infantil: el maltrato. En F. Fariña y R. Arce (coords.), *Psicología jurídica al servicio del menor* (pp. 105-122). Barcelona: Cedecs.
- Fariña, F., Seijo, D. y Real, S. (2000). Evaluación de la guarda y custodia, aspectos importantes. En A. Ovejero, M. de la V. Moral y P. Vivas (eds.), *Aplicaciones en psicología social* (pp. 160-165). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gallardo, J. A. (1988). *Malos tratos a niños*. Madrid: Narcea.
- Gils, J. (1997). *¿Qué piensan los niños y las niñas sobre la familia?* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Giménez-Salinas, E. (2001). La Ley 5/2000 de 12 de Enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. En E. Giménez-Salinas (Coord.), *Justicia de menores: una justicia mayor. Comentarios a la Ley Reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Gracia, F. y Musitu, G. (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores e riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Lago, F. (2000). De la atenuante de menor edad hacia una regulación independiente. En F. Fariña y R. Arce (Coords.), *Psicología jurídica al servicio del menor* (pp. 11-32). Barcelona: Cedecs.
- López, F. (1995). Necesidades de la infancia: respuesta familiar. *Infancia y Sociedad*, 30, 7-47.
- Loredo, A. (1994). *Maltrato al menor*. México: McGraw-Hill.
- Manchón, A. (1997). Actuación en riesgo social. En J. Urra y M. Clemente (Coord.), *Psicología jurídica del menor* (pp. 141-224). Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Martínez, A. y Paúl, J. de (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Novo, M., Arce, R., Seijo, D. y Fariña, F. (2002). Situaciones de desprotección infantil: el maltrato a menores. En J. Arana y R. Arce. (Coords.), *Multilingüismo y diversidad cultural* (pp. 95-132). Melilla: FETE-UGT.
- Palacios, J. (1988). La enseñanza en las instituciones españolas para la Reforma de Menores (VII). El período republicano y la Guerra Civil. *Menores*, 4, 11-12.
- Ríos, J. (1997). Derecho de menores y ámbito de reforma. En J. Urra y M. Clemente (Coords.), *Psicología jurídica del menor* (pp. 325-366). Madrid: Fundación Universidad Empresa.

- Rivero, F. (2000). *El interés del menor*. Madrid: Dykinson.
- Roca, E. (1995). Protección de los derechos de los menores en los casos de divorcio y separación. *Infancia y Sociedad*, 30, 91-116.
- Suárez, J. M. (1998). *Centros de menores, de onte a hoxe*. Santiago de Compostela: Dirección Xeral de Familia, Xunta de Galicia.
- Suárez, J. M. (1999). *Historia dos dereitos da infancia*. Santiago de Compostela: Dirección Xeral de Familia, Xunta de Galicia.
- Sturgis, B. (2003, julio). *Internacional simposium "therapeutic jurisprudence and the legal protection of children"*. Psychology and Law. International, Interdisciplinary Conference, Edimburgo.

PSICOLOGÍA JURÍDICA EN GALICIA DESDE LOS ÁMBITOS DE PROTECCIÓN Y REFORMA DE MENORES.

Juan Luis Basanta Dopico
Maria José Marcos Ruiz
Begoña Lopez Villaverde
Juzgado de Menores de Ourense.

Introducción

La Psicología Jurídica, en Galicia como en el resto del estado, se estructura, tanto en el ámbito de la protección como en el de la justicia juvenil, en base a dos leyes: la Ley 1/96 de protección a la infancia, que tuvo su antecedente inmediato en la Ley 21/87 por la que se modificaron diversos artículos del Código Civil en materia de protección y adopción de menores; y la ley 5/2000 de responsabilidad penal de menores.

La ley 1/96 representa un claro avance de las consideraciones psicojurídicas respecto a la figura del menor, y de su necesidad de protección, de tal manera que como afirma en su preámbulo se provoca un cambio en el estatus social del niño y un nuevo enfoque en la construcción de los derechos humanos de la infancia; veámoslo más detenidamente:

El nuevo sistema de protección supone el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos... lo que introduce...la dimensión del desarrollo evolutivo en el ejercicio directo de sus derechos... y para ello se han de modificar los procedimientos judiciales en el sentido de adoptar aquellos ... más adecuados a la edad del sujeto.

El ordenamiento jurídico, y esta Ley en particular, va reflejando progresivamente una concepción de las personas menores de edad como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social; de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás.

El conocimiento científico actual nos permite concluir que no existe una diferencia tajante entre las necesidades de protección y las necesidades relacionadas con la autonomía del sujeto, sino que la mejor forma de garantizar social y jurídicamente la protección a la infancia es promover su autonomía como sujetos. De esta manera podrán ir construyendo progresivamente una percepción de control acerca de su situación personal y de su proyección de futuro. Este es el punto crítico de todos los sistemas de protección a la infancia en la actualidad. Y, por lo tanto, es el reto para todos los ordenamientos jurídicos y los dispositivos de promoción y protección de las personas menores de edad. Esta es la concepción del sujeto sobre la que descansa la presente ley: las necesidades de los menores como eje de sus derechos y de su protección."

Por otro lado, la 5/2000 de responsabilidad penal de menores (entendiendo por tales a los adolescentes comprendidos entre los 14 y 18 años) establece los siguientes criterios: *interés superior del menor* de tal manera que la responsabilidad penal de los menores presenta un *carácter primordial de intervención educativa*, cuestión que afianza la propia Ley cuando postula el principio según el cual *su naturaleza es formalmente penal pero materialmente sancionadora-educativa...*, y por ello, *el interés del menor que ha de ser valorado con criterios técnicos y no formalistas por equipos de profesionales especializados en el ámbito de las ciencias no jurídicas.*

Además, esta Ley introduce otros principios generales como son: un claro reconocimiento de garantías que se derivan del respeto a los derechos constitucionales y de las especiales garantías de exigencia que requieren el interés del menor; una diferenciación de diversos tramos de edad a efectos procesales y sancionadores según la edad de los menores y flexibilidad en la adopción y ejecución de las medidas.

En ambos casos creemos poder afirmar, en palabras de Juan Mato, que *...la atención a la infancia en desamparo y conflicto social no deja de representar un cambio de paradigma pasando de una visión social a una visión evolutiva, sin renunciar a la perspectiva social pero entendiendo que ésta tiende a uniformar a los sujetos y las intervenciones. En un primer momento se considero prioritario establecer el campo de los derechos de la infancia en el que se logró una configuración jurídica del ciclo evolutivo tanto en el Código Civil como el Penal. Ahora estamos en el momento de estudio e intervención sobre sus necesidades* (comunicación personal, septiembre 1999).

Planteamiento del problema

La intervención

La psicología tanto desde el Ente Público encargado de la tutela de los menores (Xunta de Galicia) como la que opera en las instancias judiciales, se enraíza en equipos de trabajo pluridisciplinarios, denominados Equipos Técnicos, cuya heterogeneidad profesional es básicamente equivalente: psicólogos, educadores y/o pedagogos y trabajadores sociales.

Sin embargo sus funciones son distintas, así por ejemplo, en el caso de protección, el decreto 42/2000 del 7 de enero, por el que se refunde la normativa reguladora vigente en materia de familia, infancia y adolescencia (DOG. n. 45, de 6 de marzo del 2000), establece en su art. 26 las competencias ejercidas en materia de protección de menores por las delegaciones provinciales, informando en su apartado 2 que *tendrán bajo su dependencia a los equipos técnicos del menor, que serán de carácter pluridisciplinar y desenvolverán, entre otras, las siguientes funciones:*

- a) *El desenvolvimiento de programas preventivos y de intervención que elabore y ponga en marcha la Dirección Gral. de Familia.*
- b) *La recepción de los casos de menores que se puedan encontrar en una situación de desprotección y la investigación y evaluación de su situación personal, familiar, educativa y social.*
- c) *La elaboración del plan de actuación y elevación al delegado provincial de la propuesta de actuación más ajustada para cada menor.*
- d) *La ejecución del plan de actuación y el seguimiento de las medidas que fuesen adoptadas.*
- e) *La valoración técnica de idoneidad de los solicitantes de acogimiento familiar y de adopción, y la elevación al delegado provincial de las correspondientes propuestas.*
- f) *La supervisión del buen funcionamiento y el asesoramiento técnico a las instituciones de menores en su ámbito de actuación.*
- g) *La coordinación de las actuaciones que se van a desarrollar con las personas y las instituciones implicadas en la problemática de los menores atendidos.*

Mientras que las funciones encomendadas a los de Equipos Técnicos la Jurisdicción de Menores en virtud de la Ley orgánica 5/2000 de Responsabilidad Penal de Menores son: la elaboración del informe con propuesta de medida sancionadora-educativa a imponer al menor. (arts. 27), la intervención en el régimen de jóvenes de 18 a 21 años (art 4 de la LOPRRPEME y art 69 del Código Penal), en la imposición de medidas y modificación de medidas (arts 13, 14), en el establecimiento de medidas cautelares (art. 28), en la asistencia y no publicidad de la audiencia (art. 35), en la celebración de la audiencia (37), en la emisión de informe verbal en supuesto de posible suspensión del fallo (art. 40) en las vistas públicas en caso de recursos de apelación y reforma (art. 41), en la prelación en caso de ejecución de varias medidas (art. 47), en el informe por quebrantamiento de ejecución de la medida acordada (art. 50), evacuará informe en caso de posible sustitución de las medidas (art. 51) y la asistencia de los servicios al Juzgado de Menores- se trataría de funciones de asesoramiento y consultoría (art. 22.1.f.).

A todo ello, habría que añadir que El Equipo Técnico se constituye en virtud de la Ley Orgánica 5/2000 de responsabilidad penal de menores, en un órgano peculiar de la Justicia de Menores en absoluto equiparable a la del mero peritaje, por cuanto posee una misión claramente asesora y postuladora respecto al tipo de medida sancionadora a imponer, el tiempo y la modalidad.

A continuación exponemos las diferentes fases del proceso general de intervención institucional en menores; sobre la base del trabajo realizado por Arruabarrena, De Paúl y Torres (1994) y Torres, Arruabarrena y De Paúl (1994), Junta Castilla León (1995), Cortes Arboleda (1997) y Basanta (2000).

Desde el ámbito de los servicios de protección, durante las fases de detección e investigación el papel de los maestros, trabajadores sociales, educadores sociales y orientadores es muy importante, específicamente el de los educadores sociales, trabajadores sociales y psicólogos. Durante la evaluación, el cometido se restringe a los miembros de los equipos de infancia; psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y educadores sociales. En el proceso de intervención, si bien pudiéramos introducir matices en función de la modalidad, estamos en condiciones de afirmar que el papel del personal educativo es central acompañado por el de psicólogos y trabajadores sociales. Así en intervenciones que se desenvuelven en fases de: prevención primaria, intervención secundaria cuando está se da en contextos institucionales; centros de menores, casas de acogida, etc. o bien cuando se realiza trabajo con familias tanto naturales como de acogida, y menores en el contexto de su propio hogar; la intervención del educador social y el trabajador social es esencial. De la misma forma, cuando abarcamos las medidas de actuación tendentes a la reinserción del menor en su hogar, o cuando pensamos en los diversos programas de seguimiento postinstitucional, encontramos preponderancia de figuras como los educadores sociales, los trabajadores sociales o los psicólogos y pedagogos.

Y por el otro lado, *desde el ámbito de la reforma*, tenemos el modelo de intervención de los Equipos Técnicos de los Juzgados de menores en la que podemos entender, respecto a los jóvenes infractores, que la investigación de la comisión de hechos delictivos es netamente una actividad judicial en la que no intervienen los dispositivos técnicos; pero una vez que se establece la presunción razonable de la comisión del hecho delictivo, el menor es valorado por el equipo del Juzgado de Menores con el objeto de emitir un informe sobre sus circunstancias personales, familiares, educativas, psicológicas y sociales que pudieran dar luz sobre la razón de la conducta y la mejor comprensión del hecho delictivo mismo, con la finalidad de que por parte del Juez se emita juicio adecuado a las circunstancias evolutivas y sociales del menor, encaminando la sanción a las medidas educativas más adecuadas, previo asesoramiento de medida sancionadora-educativa por parte del Equipo y petición de la misma por el Fiscal. Ahora bien, cabe la posibilidad de desjudicializar el caso, en ese sentido será el Equipo Técnico quien vertebrará un proceso de mediación entre la víctima y su agresor, y proponga la conciliación y reparación necesaria al Ministerio fiscal, procediendo éste a aprobar la medida. Todas las otras medidas han de ser ejecutadas por el Ente Público responsable de los menores en cada territorio, en este caso por las Comunidades Autónomas.

Discusión

El estado de la situación

A poco que nos fijemos en la figura anterior observaremos como se produce un hecho enormemente significativo, y en términos generales pasado por alto por parte de los servicios de protección de la Comunidad Autónoma pero fuertemente criticado por los Equipos Técnicos de los Juzgados de Menores, y es el hecho de que un grupo de los menores, la mayoría en situación de desamparo y otros, muy pocos, acogidos en situación de guarda, pero que presentan intensas conductas problemáticas de tipo disruptivo que hacen difícil su manejo, se vean abocados al ingreso en centros de cumplimiento de medidas judiciales, facilitado por una torticera interpretación de la Ley 3/1997, gallega de la familia, la infancia y la adolescencia, ya que en su art 37 se define *menor en conflicto social como aquel que por causa de su situación de grave inadaptación se pudiese encontrar en riesgo de causar perjuicios a sí mismo o a*

otros, así como los mayores de 12 años que, aún no teniendo la edad requerida para exigirles responsabilidad criminal, cometiesen hechos tipificados como delitos o faltas por las leyes penales (aún no había salido la actual Ley de responsabilidad penal en la que se modifica la edad a los 14 años). Y en su art. 40 se establece que *los centros de reeducación son aquellos equipamientos residenciales que prestan una atención socioeducativa especializada a menores con problemas de conducta o internados en virtud de resolución judicial.*

Con lo cual nos encontramos, por mor de una inadecuada planificación de la especialización de centros de reeducación, en una situación cuándo menos paradójica y que pasamos a sintetizar brevemente:

De un lado un concepto *moderno* como es el de menor en conflicto social; moderno porque supone considerar al menor como joven constructor de su propio desarrollo, frente a concepciones pasivas tipo *menor inadaptado*, en el que todo el peso es colocado del lado de lo exterior, del afuera, de lo *social*.

Y *actual* porque entiende el papel que lo *social* posee como contexto de desarrollo, en este caso de desarrollo *adverso*.

Se convierte en el talón de Aquiles por el cual se cuela subrepticamente la idea de que el sitio disponible, es aquel en el cual sí tenemos a jóvenes que han violentado con mayor o menor intensidad las normas sociales, y sufren de claros procesos de etiquetamiento y marginalización, menores que claramente necesitan proceso reeducativos pero que, además, en el seno de esa institución cumplen una medida privativa de libertad en un régimen disciplinario; y es en esa situación que tenemos con fecha de ingreso pero sin fecha de salida a menores de protección. Situación que evoca intensamente lo que ocurrió durante toda la postguerra, y hasta principios de los 90, en aplicación del texto refundido de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores, de 1948.

Por otro lado, todo el proceso de construcción de la infancia, y por lo tanto de sus derechos, se hace añicos cuando, asumimos que los jóvenes delincuentes no pueden ni debe de estar internados en centros con adultos dadas sus influencias corruptoras (Reglas de Beijing, Reglas de las Naciones Unidas para la protección de menores privados de libertad...) pero admitimos que jóvenes no delincuentes pero vulnerables psicológicamente, dado su conflicto y sufrimiento personal, puedan convivir con jóvenes delincuentes, siendo que estos últimos poseen la capacidad psicológica de seducción del menor de protección y la habilidad de engancharlos por medio de la utilización instrumental de la impulsividad.

En estos momentos, los centros públicos de la red de reeducación está ocupada en un 50 % por menores de protección.

Así como los psicólogos de los sistemas judiciales, dominan las habilidades de actuación en la sala de Justicia, tanto la presentación científica del informe escrito como su comunicación oral, al tiempo que dada su función de asesores les permite moverse con desenvoltura en los órganos judiciales y actuar con rapidez y prontitud ante situaciones imprevistas; los psicólogos de los servicios de protección tienden a presentar sólo el informe escrito, de tal manera, que su actuación oral sólo se da si ésta es requerida, pero la práctica nos enseña que sí el informe escrito se acompañase sistemáticamente (especialmente en aquellos casos en los que estratégicamente es previsible el estallido de pugnas judiciales) de una mayor coordinación con los servicios jurídicos y de letrados de la Xunta, se podrían articular exposiciones orales con la finalidad de aclarar y anclar científicamente el informe ante la autoridad judicial; lo que manifiestamente conllevaría una mejor defensa de los intereses de los menores.

Continuando con la vertiente de actuación en el ámbito de la protección, hemos de señalar algunas cuestiones más que serán expuestas sin orden de importancia:

1. Los psicólogos no poseen un protocolo general y pormenorizado de actuación que pueda homogenizar las claves de actuación en las diferentes provincias, otra cuestión es que existan los pilares básicos del modelo de intervención.

2. En la actualidad, se da un detrimento de la psicología jurídica netamente pública en aras de conciertos con organizaciones civiles que paulatinamente van recuperando – y expandiéndose en nuevos programas - un sector que históricamente estuvo en manos de la iglesia, y que durante los años ochenta dio un paso de gigante al considerarse que el ámbito público en materia de menores era fundamental para construir un estado social y de derecho.
3. Se detectan dificultades en las fases de detección e investigación, por cuanto se observa que los menores que acceden a los Equipos Técnicos, cada vez vienen en situaciones más crónicas de desamparo, lo cual parece estar relacionado con dificultades en la red primaria de intervención.
4. Con la reciente publicación de la Ley 9/2003, de 23 de diciembre, de medidas tributarias e administrativas, se ha procedido a modificar el art. 33.1º a) de la Ley 3/1997, de 9 de junio, gallega de la familia, de la infancia y de la adolescencia; de tal manera que la diferencia de edad entre los solicitantes y el menor será de 40 años, teniendo como referencia el más joven de los dos miembros de la pareja. Rompiendo de esta manera el criterio técnico pactado en su día entre los psicólogos y trabajadores sociales de menores y la autoridad administrativa; lo cual quiebra el principio de adecuación del ciclo evolutivo de los padres adoptivos a la edad de los menores, helicitando una situación de riesgo respecto a la evolución futura de esa paternidad, por cuanto necesariamente se van a producir desajustes generacionales, fallos en las habilidades de crianza de la primera infancia y problemas de adaptación desde un principio, inicialmente camuflados por una fase de *luna de miel*; cuestión ésta que ya aparecía en materia de adopción internacional, pues la referencia es el criterio de edad suministrado por los países de origen.
5. En parecidas circunstancias, respecto a las tareas de crianza tenemos las dificultades a las que se enfrentan los psicólogos en los procesos de acogimiento familiar en familia propia, que en el caso de la comunidad gallega es una práctica muy generalizada, y que si bien inicialmente funcionan de forma adecuada, con el paso de los años los acogidos se convierten en jóvenes y los acogedores, básicamente sus abuelos, en personas mayores, y de escasos recursos, que no poseen –o han perdido- las habilidades de negociación y crianza de adolescentes, lo que supone serias dificultades en la continuidad del acogimiento.
6. La función de supervisión y asesoramiento técnico a instituciones posee un escaso desarrollo.

Desde la psicología jurídica en el área de reforma de menores, creemos poder afirmar que destacan las siguientes cuestiones:

1. Existe cuando menos, *confusión* respecto al papel que deben jugar los Equipos Técnicos de los Juzgados de Menores, en los procesos de mediación, véase en este sentido, el intento de la administración por soslayar en la práctica la titularidad de los Equipos Técnicos en los procesos de mediación (art. 19, de la LORPM) por medio del llamado “Programa de Mediación e Reparación Extrajudicial”, y que además, entre otras cuestiones no menores, pone en manos de entidades privadas la ejecución de dicha medida, lo cual y en el mejor de los casos, si se aplica el protocolo establecido por la Xunta, producirá un doble etiquetamiento o revictimización, según los casos.
2. Escaso o nulo papel en el seguimiento de las medidas judiciales, al tener la comunidad autónoma la titularidad de la ejecución.
3. Escasos instrumentos científicos específicos al ámbito forense de menores.
4. Dificultades en los procesos de coordinación con los servicios de protección y ejecución de medidas judiciales.
5. Ausencia de participación en la comisión interinstitucional de apoyo al menor, organismo inicialmente creado desde la perspectiva de los técnicos para resolver las cuestiones asociadas a la coordinación y establecimiento de estrategias nuevas que paliasen las múltiples “*intervenciones-disecciones*”, que se podían dar desde el aparato de estado en los menores: servicios municipales, los colegios, los centros sanitarios, los de salud mental infanto-juvenil, servicios de protección de menores, etc.

Conclusiones

A fuerza de resumir informaremos, que al tiempo que la psicología gana terreno como disciplina que da respuestas factibles y eficaces en el área de menores, y que incluso tiñe nuestra legislación, observamos un claro avance de las intervenciones desde la iniciativa privada –iniciativa social-, que a la postre provocan una caída de la *musculatura del estado* en materia de menores, y que, a su vez, alimenta el mito según el cual los servicios privados son más eficaces y eficientes que los públicos; cuando lo que no se dice es la necesidad objetiva que tienen estas iniciativas de *vender* su producto si quieren seguir existiendo. Ahora bien, si estas iniciativas entran en el territorio de la ejecución de medidas en el derecho penal juvenil, el problema se amplifica, respecto a la consideración del estado como estructura de servicio público que vela por los intereses y derechos de los ciudadanos, por cuanto la existencia de centros de cumplimiento de medidas judiciales de privación de libertad de carácter privado, y sin ningún tipo de control operativo cotidiano por parte del Poder Ejecutivo, supone, a nuestro entender, una dejación de obligaciones fundamentales, y ello más allá de la legitimidad o no de dichas instituciones.

Otro punto, que no podemos dejar de mencionar, es la urgente redefinición de la red de centros de reeducación, al objeto de evitar que los menores desamparados con problemas conductuales sigan ingresados en los mismos centros que los delincuentes juveniles, con quienes ya han fallado medidas en medio abierto, cumplen privación de libertad.

Referencias

- Arruabarrena, M. I., De Paúl, J. y Torres B. (1994). *El maltrato infantil. Detección, notificación, investigación y evaluación*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales
- Basanta Dopico, J.L. (2000) *intervención psicopedagógica en menores*. Conselleria de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude. Dirección Xeral de Familia: Santiago de Compostela.
- Cortes Arboleda, M^a del R. (1997). La intervención en el abuso infantil. En J. Canton Duarte y M^a del R. Cortés Arboleda (Eds.), *Malos tratos y abuso sexual infantil*, (pp. 132-171). Madrid: Paidós.
- Junta Castilla León (1995). *Manual de intervención en el maltrato*. Valladolid: Dirección General de Acción Social
- Lei 3/ 1997, do 9 de xuño, galega da familia, da infancia e da adolescencia.. (D.O.G, número 118, 20 de Xuño de1997).
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. (B.O.E. 13/01/00)
- Torres, B., Arruabarrena, M. I. y De Paúl, J. (1994). *Evaluación de los casos de maltrato infantil. Entrevista semiestructurada para padres*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

EL ANTES Y EL AHORA DE LA PRESTACIÓN DE SERVICIOS EN BENEFICIO DE LA COMUNIDAD POR MENORES EN CONFLICTO: ANÁLISIS DE NOTAS DEFINITORIAS

Carlos Becedóniz Vázquez.¹
Fco. Javier Rodríguez Díaz.²

¹Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia.

²Universidad de Oviedo.

Introducción

El artículo 7. 1, j) de la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores dice que la persona sometida a la medida de prestaciones en beneficio de la comunidad, la cual no podrá imponerse sin su consentimiento, ha de realizar las actividades no retribuidas que se le indiquen, de interés social o en beneficio de personas en situación de precariedad. Se buscará relacionar la naturaleza de dichas actividades con la naturaleza del bien jurídico lesionado por los hechos cometidos por el menor.

Antecedentes

Modelo protector: En una primera fase, la normativa y la intervención que se propicia a los menores delincuentes se inspira en el modelo protector, caracterizado por:

- El menor, en general, se considera como objeto de protección, como dependiente;
- La consideración del delincuente como sujeto patológico, enfermo;
- La separación del menor de su medio es la respuesta más habitual y, en consecuencia, se promueve el internamiento en grandes instituciones aisladas de la sociedad;
- En consideración al fin benefactor que se persigue para los menores con los que se interviene, no se precisa procedimiento que garantice su derecho a un juicio justo.

Modelo de responsabilidad: La segunda fase se inspira en un modelo de responsabilidad, también llamado de justicia, que se caracteriza por:

- El menor no es solo objeto de protección, también es sujeto de derechos;
- Refuerzo de la posición legal de los menores durante el proceso;
- Consideración del menor, en general, como sujeto capaz de asumir responsabilidades paulatinamente;
- Se limita al mínimo indispensable la intervención de la justicia;
- Se ofrece una amplia gama de medidas como respuesta jurídica al delito, basadas en principios educativos;
- Reducción al mínimo de las sanciones privativas de libertad;
- Una mayor atención a la víctima, que se concreta en la posibilidad que ofrece la Ley de desarrollar actividades propias de la Justicia restaurativa, conciliadoras y reparadoras del daño causado, a través de procesos de mediación;
- En resumen, el modelo de responsabilidad toma como punto de partida un principio educativo clave: "educar en la responsabilidad".

Etapa de transición: En la transición de un modelo de protección al modelo de responsabilidad o de justicia concurren tres hechos significativos.

1. Se da un cambio en la concepción que se tiene sobre los menores de edad y sobre los menores delincuentes en particular.

2. De la mano de los principios propios de la justicia restaurativa, la comunidad va incrementando su presencia como parte en el sistema penal.
3. Se produce al mismo tiempo un importante movimiento de revisión de la adopción de la medida de internamiento como respuesta casi exclusiva de los sistemas de reforma de menores.

1. En cuanto al concepto de infancia, se puede afirmar que:

Las transformaciones sociales y culturales operadas en nuestra sociedad, y en el conjunto de los países desarrollados, han provocado un cambio en el status social del niño y como consecuencia de ello se ha dado un nuevo enfoque de los derechos de la infancia.

Este enfoque consiste fundamentalmente en el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos.

El desarrollo legislativo postconstitucional refleja esta tendencia. Así, el concepto «ser escuchado si tuviere suficiente juicio» y el principio de participación del menor se ha ido trasladando a todo el ordenamiento jurídico en todas aquellas cuestiones que le afectan.

El ordenamiento jurídico va reflejando progresivamente una concepción de las personas menores de edad como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social; de participar en la búsqueda y satisfacción de sus necesidades y en la satisfacción de las necesidades de los demás.

El conocimiento científico actual nos permite concluir que no existe una diferencia tajante entre las necesidades de protección y las necesidades relacionadas con la autonomía del sujeto, sino que la mejor forma de garantizar social y jurídicamente la protección a la infancia es promover su autonomía como sujetos. De esta manera podrán ir construyendo progresivamente una percepción de control acerca de su situación personal y de su proyección de futuro. Este es el punto crítico de todos los sistemas de protección a la infancia en la actualidad. Y, por lo tanto, es el reto para todos los ordenamientos jurídicos y los dispositivos de promoción y protección de las personas menores de edad.

Este texto, extraído de la exposición de motivos de la Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor, e inspirado en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia de 1989, contiene en nuestra opinión la esencia de una concepción del menor que sirve de punto de encuentro y de equilibrio entre los sistemas protectores y los sistemas penales de menores:

- La consideración del menor como sujeto capaz, como sujeto capaz de ejercer sus derechos de forma progresiva;
- La afirmación de que la protección del menor pasa por promover su autonomía;
- El convencimiento de que propiciar la participación del menor en los asuntos que le conciernen es una condición necesaria para el aprendizaje de un ejercicio autónomo y responsable de su libertad y del conjunto de sus derechos.
- Es a un menor así considerado al que las leyes penales de menores inspiradas en el modelo de justicia exigen responsabilidad. El deber de ser responsables exigido a los menores, aparece legitimado socialmente por la existencia previa de un teórico derecho a hacerse responsables.

2. En segundo lugar, y en relación con la comunidad, decir que en el ámbito de una justicia penal de carácter eminentemente retributivo, en el que tradicionalmente participan exclusivamente el delincuente, la víctima y el Estado, al que se otorga el poder exclusivo para juzgar y castigar, la progresiva adopción de principios propios de la justicia restaurativa en el marco de la justicia penal juvenil, propicia la participación de la comunidad como cuarto elemento.

El papel de la comunidad es doble:

- Elemento en conflicto junto con infractor y víctima; comunidad como escenario que genera, propicia el conflicto. Elemento llamado a ser parte en la resolución del conflicto.
- Elemento que sufre el conflicto; comunidad como representante de la víctima o comunidad como víctima propiamente dicha en los denominados *delitos sin víctima*.

Esta nueva perspectiva da lugar a la introducción de planteamientos de corte comunitario en el tratamiento de la delincuencia juvenil, desde los que se valora muy positivamente:

- La intervención educativa en el propio medio social y familiar del menor o joven delincuente.
- Las soluciones propias de la justicia restaurativa o reparadora, en las que utilizando el mecanismo de la mediación entre infractor y víctima se propicia una solución extrajudicial mediante la conciliación entre las partes y la reparación del daño causado por el menor infractor a la víctima.

En ambos casos se trata de alternativas en las que se promueve la participación de la comunidad, en su acepción más amplia – familia, amigos, vecinos, instituciones públicas y privadas -, con el objetivo de propiciar su colaboración en la resolución del conflicto.

3. Y en tercer lugar, como reacción al internamiento masivo de menores que se venía utilizando como respuesta casi exclusiva de los sistemas de reforma de menores inspirados en el modelo protector, surgen propuestas que propugnan la adopción de medidas alternativas al internamiento.

Son actualmente consideradas como modélicas en este sentido las experiencias iniciadas a finales de los años 70 y en la primera mitad de los años 80 en Inglaterra y Holanda, a cuya difusión en España contribuye considerablemente el trabajo de promoción realizado por Víctor Sancha, promoviendo su conocimiento y aplicación a través de múltiples publicaciones, conferencias y encuentros personales con todos los operadores del sistema penal juvenil:

- *El tratamiento intermedio*. Mediante este programa, implantado en muchos municipios ingleses se ofrecía una intervención intensiva y variada a menores delincuentes evitando su internamiento. Las actividades partían normalmente de un centro de día integrado en la comunidad, al que los menores acudían durante un tiempo largo, bastantes horas al día. Las actividades eran muy variadas: escolares, formativas, recreativas, deportivas, etc., realizadas tanto en el centro como en muchos otros espacios comunitarios.

Normalmente, al programa se accede para cumplir una medida de libertad vigilada y tiene como rasgo distintivo la alta intensidad de la intervención, que en función de las características particulares de cada centro, comprende la asistencia durante los días de labor, en horario complementario al escolar o laboral o solo por la tarde, los fines de semana e incluso las noches.

- *Las prestaciones a la comunidad*. Se consideran modelos de esta experiencia los *proyectos de trabajo* holandeses y el *programa Halt*, también holandés.

Los *proyectos de trabajo* consisten en la realización, dentro de un período limitado de tiempo, de ciertas tareas bien descritas, útiles a la comunidad y de carácter educativo, a realizar preferentemente durante el tiempo libre. El impacto educativo se puede mejorar si la naturaleza del contenido de las actividades asignadas está relacionado con el delito cometido o el daño infringido a la comunidad o al individuo.

Estos programas se aplican con carácter experimental, a propuesta del Fiscal, como medidas alternativas al proceso judicial, y la aceptación de las mismas se puso inmediatamente

de manifiesto al pasar en su aplicación en los primeros 15 meses de 0 a 450 casos, con una ejecución positiva del 90%.

El *programa Halt (alternativa)*, alternativa a la medida de internamiento a través de los servicios en beneficio de la comunidad. Este programa se pone en marcha para aplicar con los muchachos que cometían actos de vandalismo en la propiedad pública, en concreto, su inicio tiene que ver con las pintadas realizadas por los jóvenes en los tranvías. A finales de los años 90 el programa estaba implantado en 60 municipios holandeses. Por lo general se consigue un alto grado de identificación entre el trabajo a realizar y el delito cometido, sobre todo porque en muchas ocasiones consiste en la reparación del mismo tipo de propiedad pública dañada.

Como en el caso anterior, se trata de una medida extrajudicial que se adopta a propuesta del fiscal y da lugar a la conclusión del expediente sin imposición de medida por el Juez.

Planteamiento del problema

Visto lo anterior, consideramos necesario que nos detenerse en este momento para reflexionar sobre una serie de características de estos programas, en particular de los consistentes en la prestación de servicios en beneficio de la comunidad, a los que por lo general se describe como queda dicho y sin más se pretende ponerlos en marcha. Y es que hay que decir que alguna de las notas definitorias de esos programas, en la actualidad ya no se cumplen.

Tabla 1. Características definitorias de los programas de prestaciones comunitarias en su inicio y en la actualidad.

ANTES	AHORA
ALTERNATIVA AL INTERNAMIENTO	ALTERNATIVA A LA SIMPLE AMONESTACIÓN
APLICACIÓN INMEDIATA (FISCAL).	APLICACIÓN TRAS PROCESO (JUEZ)
PARA ACTOS DE VANDALISMO	PARA OTROS TIPOS DE DELITOS
RELACIÓN DIRECTA DELITO/RESPUESTA. IMPACTO EDUCATIVO ASEGURADO	DIFÍCIL RELACIÓN DELITO/RESPUESTA. IMPACTO EDUCATIVO A TRABAJAR

Alternativa al internamiento o alternativa a la simple amonestación.

La medida de prestaciones en beneficio de la comunidad se introduce en España a través de la Ley Orgánica 4/2000. Tras unos primeros años en los que apenas se aplica, comienza un camino ascendente, hasta la actualidad, cuyo porcentaje de aplicación está en torno al 23% del total de medidas que aplica el Juzgado de Menores.

Hoy, de acuerdo con las recomendaciones recogidas en la normativa internacional sobre justicia juvenil y lo dispuesto en la propia Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, la medida de internamiento se utiliza como último recurso y durante el menor tiempo posible.

En la práctica, esto se traduce en la adopción restringida de esta medida para los casos de mayor reincidencia y los delitos más graves.

Durante la vigencia de la Ley Orgánica 4/1992, reguladora de la competencia y el procedimiento de los Juzgados de Menores, las medidas de internamiento representaban el 21,2% de las medidas impuestas por esos Juzgados.

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2000 la aplicación de la medida de internamiento se mantiene durante sus tres primeros años de vigencia (2001 a 2003) en el 21,7%.

Si las medidas de internamiento se mantienen estables en lo que respecta a su aplicación y la de prestaciones observa un incremento progresivo desde el año 1993 hasta hoy, en que su aplicación se estabiliza en torno al 23% del total, la otra medida que presenta una variación más intensa, pero de orden inverso, es la amonestación. Inicia el año 1993 con el mayor porcentaje de aplicación, el 41%, mantiene durante los siguientes años un descenso permanente, hasta que en el año 2000 su presencia se hace testimonial con 3 medidas impuestas, el 0,7% del total. En el año 2003 no se impone ninguna amonestación.

Visto lo cual, sería más correcto decir que la medida de prestaciones en beneficio de la comunidad, hoy, es más una alternativa a la amonestación que al internamiento. En la figura 3 se aprecia muy gráficamente la sustitución de una medida por otra, siendo una imagen que en cierta forma define la realidad más actual de la intervención con los menores infractores.

Aplicación inmediata (por el Fiscal) o aplicación tras el proceso (por el Juez)

La inmediatez en la respuesta al delito, el comienzo de la ejecución de la medida al poco tiempo de la comisión del hecho delictivo refuerza la capacidad educativa de la intervención.

La facilidad para establecer relaciones concretas, directas, claras, entre un hecho y su consecuencia debido a la inmediatez de estos acontecimientos, era una de las causas del éxito de los programas de trabajo para la comunidad realizados en Holanda.

Para que esta condición se cumpla es necesario que, como ocurría en el caso estudiado, el acceso al programa tenga carácter extrajudicial. Es decir, comunicada al fiscal una denuncia por la policía, si el menor infractor y el hecho denunciado reúnen las condiciones establecidas, inmediatamente el fiscal propone al menor el acceso al programa de prestaciones a la comunidad como forma de evitar la continuación de la tramitación de la denuncia, el proceso judicial y la ejecución de la medida que le podría imponer el Juez.

Si, como es nuestro caso, las prestaciones en beneficio de la comunidad son una medida, ésta sólo puede ser impuesta por el Juez de Menores como conclusión de un proceso que viene determinado en la propia Ley.

De no darse un cambio significativo en la gestión del procedimiento, la inmediatez en la respuesta y, en consecuencia, el establecimiento de una relación directa entre delito y prestación, va a ser muy difícil de alcanzar.

Entre la denuncia a la policía, su remisión a Fiscalía de Menores, apertura de expediente, entrevistas y recogida de datos relevantes para elaboración del informe preceptivo del equipo técnico de la Fiscalía de Menores, escrito de alegaciones del Fiscal de Menores, remisión a Juzgado de Menores, remisión al abogado defensor del menor, señalamiento y celebración de audiencia, sentencia, comunicación de sentencia a Comunidad Autónoma para redacción de programa de ejecución, aprobación de programa de ejecución y liquidación e inicio de la ejecución de la medida impuesta transcurre demasiado tiempo.

Aunque es muy posible que en un futuro próximo los tiempos se acorten, en el año 2001 el tiempo transcurrido entre la comisión del delito y el inicio de la ejecución de las medidas transcurrieron más de 6 meses en el 77% de los casos.

Bloque I: Psicología Jurídica del Menor

Tabla 2. Tiempo transcurrido entre comisión delito e inicio ejecución de las medidas impuestas adoptadas en el Principado de Asturias en 2001.

0 meses	19 (medidas cautelares)	13.6%	
Menos de 6 meses	32	23%	
Entre 6 meses y 1 año	61	44%	
Entre 13 y 18 meses	32	23%	Más de 1 año
Entre 19 meses y 2 años	10	7%	
Más de 2 años	4	3%	46 (33%)
Total casos	139	100	

Fuente: Juzgado de Menores de Oviedo.

Relación directa delito/respuesta. Impacto asegurado o difícil relación delito/respuesta. Impacto educativo a trabajar

Como también se dijo, los proyectos de trabajo y el programa Halt surgen como una respuesta específica y adaptada al vandalismo ejercido por los menores y jóvenes holandeses sobre propiedades públicas, siendo la participación voluntaria de esos menores y jóvenes en la reparación y el cuidado de esos mismos bienes públicos la consecuencia de sus actos.

Consecuencia lógica, directa, clara. Facilidad para establecer una relación clara entre hecho y consecuencia. Refuerzo de la acción educativa.

Y aquí surge otra diferencia. En la actualidad, al menos en Asturias, apenas existen medidas adoptadas como consecuencia de la comisión de actos de vandalismo sobre bienes públicos. Lo mismo que en las demás Comunidades Autónomas, las medidas adoptadas en Asturias por el Juzgado de Menores durante el año 2001 son a consecuencia de la comisión de los delitos y faltas que se relacionan en la tabla 3.

Tabla 3. Delitos cometidos por menores sobre los que se adoptan las medidas impuestas en Asturias en 2001.

Descripción tipo delito	N	%
Delitos contra las personas	15	5,30
Delitos contra la libertad	3	1,06
Delitos contra la libertad sexual	7	2,47
Delitos contra la intimidad, el derecho a la propia imagen y la	4	1,41
Delitos contra el patrimonio	187	66,07
Delitos contra la seguridad colectiva	6	2,12
Falsedades	2	0,71
Delitos contra la administración de justicia	8	2,83
Delitos contra el orden publico	6	2,12
Faltas contra las personas	21	7,42
Faltas contra el patrimonio	23	8,13
Faltas contra el orden publico	1	0,35
Total	283	100

Fuente: Juzgado de Menores de Oviedo.

Siendo así las cosas, las medidas de prestación de servicios a la comunidad en Asturias fueron impuestas, en concreto, por la comisión de los delitos y faltas que se relacionan: lesiones, amenazas, robo y hurto, robo de uso de vehículo a motor, daños, tráfico de drogas, delitos contra la seguridad del tráfico, desórdenes públicos y allanamiento de local abierto al público fuera de horas de apertura.

De acuerdo con lo anterior, aquella relación directa entre delito y respuesta que se daba en los programas originales holandeses de prestaciones a la comunidad ya no surge de forma espontánea.

La participación del menor en un programa de trabajo no se da de forma inmediata tras la comisión del delito.

El hecho delictivo por el que se le impone la medida – el robo de un coche para usarlo, el robo en un bar, la agresión o la amenaza de agresión a un vecino, la venta de pastillas de éxtasis en una discoteca, la colocación de piedras en la vía del tren, etc. -, casi nunca tiene que ver con el vandalismo sobre bienes públicos.

En la práctica, nos vamos a encontrar con muchos casos en los que va a ser difícil o imposible relacionar la naturaleza de la actividad en la que consiste la prestación con la de los bienes jurídicos afectados por los hechos cometidos por el menor, y, en consecuencia, el sentido educativo de la medida no va a surgir de forma espontánea por la propia realización de esa actividad.

Discusión

En ningún caso se debe entender que poner de manifiesto las dificultades que concurren en la actualidad en la aplicación de las prestaciones en beneficio de la comunidad, supone algún tipo de oposición o desacuerdo con la utilización de la medida.

Al contrario. Desde nuestro punto de vista, los programas educativos de corte comunitario deberían utilizarse con carácter general como contenido de otras medidas como la libertad vigilada, la asistencia a un centro de día o la realización de tareas socioeducativas.

En cualquier caso, los desajustes descritos nos obligan a realizar un esfuerzo de adaptación de las prestaciones en beneficio de la comunidad a las circunstancias en que se aplica esta medida en la actualidad.

Tiempo limitado

Aunque la duración máxima de la medida es de 200 horas, en la práctica es mucho menor. En Asturias, en 2001, la duración media de las medidas aplicadas de prestaciones es de 27 horas.

Prioridades claras

Atendiendo a ese corto plazo de tiempo es fundamental que ajustemos nuestras pretensiones. No podemos hacerlo todo en 27 horas. Hay que establecer prioridades. Existen otros momentos y otros sistemas y recursos desde los que intervenir con el menor y también con su familia para superar o paliar las necesidades detectadas o ya conocidas.

Espacio para la reflexión

Si no se da la necesaria inmediatez entre el delito y la ejecución de la medida ni en muchos casos es fácil establecer una relación clara entre las características de la actividad a realizar y la naturaleza del daño causado, es posible que tampoco el menor sea capaz de entender el sentido que tiene que le lleven a pintar una tapia, recoger las hojas caídas en el parque o ayudar a dar comidas en una residencia de ancianos.

Se hace necesario ser explícitos. Así, es preciso dedicar un tiempo, siempre al inicio y al final de la medida y en ocasiones al inicio y al final de cada sesión, para explicar al menor el objetivo de la actividad que va a realizar y la relación que tiene con el delito que cometió.

Objetivo educativo

Considerando lo dicho hasta el momento, es necesario concretar si la Ley de la que se deriva la imposición de la medida tiene un objeto propio. Este objetivo parece ser la exigencia de responsabilidad precisamente cuando se produce un ejercicio irresponsable de la libertad, concretado en la comisión de un hecho tipificado como delito o falta por la Ley penal.

Las respuestas que se deriven de esta Ley tienen carácter de sanción con una finalidad claramente educativa y preventiva y tienen por objeto procurar que en el futuro ese menor actúe de forma responsable. Hay muchos caminos para llegar a ese fin y en ocasiones son muchas las trabas, carencias y dificultades del menor, de su familia, de su entorno que obstaculizan la consecución de ese objetivo. Las medidas de internamiento, por la especial dependencia en la que se sitúa al menor respecto a la entidad que ejecuta la medida y su duración normalmente larga, permiten ensanchar el escenario sobre el que desarrollar una actuación socioeducativa. Así, al objetivo general antes mencionado se puede llegar dotando al menor del mayor número posible de recursos de competencia social que le van a facilitar un ejercicio responsable de su libertad. Por el contrario, las medidas de medio abierto como la de prestaciones, en las que el menor permanece viviendo en su domicilio y los contactos se establecen exclusivamente en los momentos previstos en el programa de ejecución para realizar una actividad concreta y normalmente durante un tiempo corto, deben plantearse más como experiencias de impacto educativo directo entre el medio y el fin, siendo el medio la actividad educativa y el fin la pretensión de un ejercicio responsable de la libertad.

En conclusión, deberíamos conseguir:

- Manifestar al menor de modo concreto y claro las razones que hacen socialmente intolerables los hechos cometidos.
- Exponer las consecuencias que para él y para la víctima han tenido o podían haber tenido tales hechos.
- Formular recomendaciones de actuación responsable para el futuro.
- En resumen: el menor ha de comprender, durante la realización de la medida, que la colectividad o determinadas personas han sufrido de modo injustificado unas consecuencias negativas derivadas de su conducta. Se pretende que el sujeto comprenda que actuó de modo incorrecto, que merece el reproche formal de la sociedad, y que la prestación de los trabajos que se le exigen es un acto de reparación justo.

Referencias

- Cantwell, N..(1998). *El tribunal y las medidas alternativas*. Innocenti Digest. Nº 3. Justicia Juvenil. Centro Internacional para el Desarrollo del Niño. UNICEF. Siena. Italia. Enero.
- Dünkel, F. y Zermatten, J. (1990), *Nouvelles tendentes dans le Droit penal des mineurs*. Friburgo.
- García-Pablos A. (1999), *Tratado de Criminología*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Garrido V., Stangeland P. y Redondo S. (1999). *Principios de Criminología*. Valencia. Tirant lo Blanc.
- Hauber, A. (1993), Una perspectiva holandesa de algunos de los efectos de las sanciones alternativas. En Centro de Estudios del Menor (comp.) *Aspectos de la intervención en los Países Bajos con medidas alternativas al internamiento*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Junger-Tas, J. (1992), La prevención de la delincuencia juvenil: Teoría y práctica en Holanda. En V. Garrido y Montoro L. (ed.), *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Sancha, V. (1993). *Las medidas alternativas al internamiento*. En *Infancia y Sociedad* nº 23. Madrid. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Sancha V. (1994), Alternativas al internamiento de menores. En M. Clemente (ed.) *Fundamentos de la Psicología Jurídica*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Trenczeck, T. (1993). "V.O.R.P. (Proyectos de Reconciliación Víctima – Infractor); algunos temas centrales en la mediación del conflicto víctima-infractor". En *Infancia y Sociedad* nº 23. Madrid. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Van der Laan, P. (1993), Innovaciones en el sistema de justicia holandés. Sanciones alternativas. En Centro de Estudios del Menor (comp.) *Aspectos de la intervención en*

los Países Bajos con medidas alternativas al internamiento. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.

Van Limbergen, K. y Van Welaenis, I. (1993). El proyecto de preparación de hinchas de Amberes. Posibilidades del deporte de alto nivel en la prevención de la violencia (en el fútbol). En *Infancia y Sociedad* nº 23. Madrid. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Ministerio de Asuntos Sociales.

MENORES DE EDAD EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL: MEDIDAS ALTERNATIVAS A LA PRIVACIÓN DE LIBERTAD.

María Silvia Oyhamburu

Jueza de menores de la provincia de Buenos Aires (Argentina)

Introducción

La Republica Argentina suscribió a la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño que fue acogida luego por Ley Nacional No 23.849/90 e incorporada a su Carta Magna por el artículo 75 inc.22 con la reforma constitucional de 1994 junto a las convenciones internacionales sobre derechos humanos, regionales y universales, que ligan a nuestro país.

No obstante, puede decirse que aun hoy y a pesar de existir una fuerte corriente que promete la adecuación sustantiva y efectiva a los mandatos y principios allí comprometidos, el caduco modelo formal e informal; aunque de contradictorio, continua vigente.

Asimismo y en ese orden, la necesidad de instalar un sistema de responsabilidad penal juvenil todavía no ha superado el impacto del debate, rigiendo la Ley nacional No 22.278/80 y su modificatoria 22.803/83, que prevén el Régimen Penal de la Minoridad.

Al par, en ordenación constitucional de su régimen político y por principio de organización judicial federativa, cada estado provincial se reserva, entre otros, el poder y competencia legislativa para dictar las leyes procesales, tanto las referidas al procedimiento como las propias de la organización judicial.

La provincia de Buenos Aires en la modificación constitucional del año 1994 también incorpora a su Carta Magna la CIDN y anexa dentro de su cuadro de reformas los llamados nuevos derechos y garantías y nuevos derechos sociales. Sin embargo, para la materia relativa a las personas menores de edad, soporta actualmente la vigencia del decreto-ley 10.067/83 el cual mantiene la llamada competencia amplia –penal, asistencial y civil conexas- y sostiene un sistema inquisitivo en cuanto a la estructura, órganos y procedimiento; incluso resistiendo a todos los fundamentos y principios constitucionales y políticos relativos a la organización judicial así como al procedimiento.

Desde este marco y como breve muestra del prototipo, el Juez de Menores *solo* por su competencia penal y con una función trastocada y heterogenea, debe intervenir cuando un menor de 18 años ha tentado o consumado un delito, incoar la persecución penal y llevar a cabo la investigación que posibilite la averiguación de la verdad, dictar luego sentencia y ser a la vez magistrado de ejecución de esa sentencia; la cual mas allá de la autoría del hecho y de la sanción que pudiera corresponderle, también puede comprender una medida tutelar.

Mas allá de la apreciación critica que no mas a primera vista merezca la materia y su sustanciación; tanto el arquetipo legal sustantivo como procedimental por su falta de consonancia al tejido normativo de respeto y resguardo a los derechos humanos y principios y garantías constitucionales del debido proceso, desde ya, ameritan un tratamiento que excede la somera descripción aquí traída.

No obstante , frente a este esquema y en particular para el tema que se trata, el magistrado tendrá la carga al decidir la medida por ordenar al joven infractor, de doblegarse al deber complementario –expresado esto solo en términos lineales- de aplicar aquella que le permita un tratamiento acorde con las respectivas garantías; el cual, entre sus finalidades especificas, evite que el mismo repita un acto delictivo, eludiendo al máximo la privación de la libertad, en el marco de los postulados y principios de los artículos 37 y 40 de la CIDN y todo el plexo normativo vinculante y concurrente.

Fundamentacion

Como punto de partida cabe señalar que, aunque algunas ideas que siguen -de seguro- son superadas por elaboraciones teóricas que podrían volcarse de una manera más acabada, las mismas han sido recreadas aquí en el cometido de asentar sobre ellas la posición que se pretende sostener.

Corresponde entonces desde esta introducción ponderar, con el talento del paradigma democrático y el sistema republicano, que el modelo de organización con su diversidad de controles se instala en la prevalencia con carácter fundante de los principios emergentes de la división de poderes, en particular con especial detenimiento en la independencia de la magistratura.

Es de conocimiento, además, que en un estado de derecho esta división de poderes trae consigo la debida limitación de la esfera de cada uno de ellos en relación con el otro. Al par del reaseguro de no permitir el ejercicio arbitrario y absoluto; principio cuidadosamente reflejado también en el control que ejerce cada uno entre si respectivamente.

Y a propósito del ejercicio de estos poderes y la idea de Montesquieu de cuidar la tendencia instalada en la misma naturaleza humana de abusar de el; en su obra "del Espíritu de las Leyes", (Versión castellana de Nicolás Estevanez, Ed. Albatros, T.I, Pag.93), alude en objeto de su teoría sobre la necesidad que "el poder contenga al poder".

De este esbozo, obviamente, los órganos constitucionales que integran cada poder ostentando las atribuciones y competencias que les son propias por imperio de la ley, resultan sometidos a las prescripciones del sistema jurídico a fin de cumplir con las acciones necesarias para llevar a cabo los propósitos de la republica bajo la representación democrática.

Y en un estado de derecho de primacía constitucional como malla de límites, la norma suprema se convierte en el mecanismo selecto por tan resguardo de los derechos fundamentales como garantía de legalidad para la actividad pública; concebida esta -desde ya- por propio sustento de esa dimensión democrática.

Y dentro de la actividad publica, es en la potestad para el ejercicio del poder de persecucion penal monopolizado por el Estado -oficiosidad-, donde la realización del derecho penal material requiere las mayores seguridades para que no pueda impedirse o conculcarse el goce efectivo de alguno de los derechos reconocidos; sea para la limitación de ese poder o como remedio ante el ejercicio abusivo, aun mas y tratándose de personas menores de edad.

Empero, un programa racional de limitaciones o sistema de garantías para que no se convierta en instrumento del sometimiento político, solo aparece cuando coloca a todos los ciudadanos en posición de igualdad frente a la ley, habiendo permitido previamente la participación para producir la voluntad de esa misma ley.

Así, aunque de manera rustica y sintética, puede decirse que resulta impensable en nuestro diseño constitucional no presumir que las personas menores de edad tengan "al menos" reconocidos los atributos y derechos esenciales que poseen en general las personas integrantes de la comunidad nacional además de las seguridades y garantías que hagan efectivos el goce y ejercicio de esos atributos y derechos, relevante y al par, los derechos subjetivos que por su condición especial de menor de edad ostentan.

Sin dudas y por la operativa del articulo 75 inciso 22 de la Carta Magna Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño; con efecto vinculante: las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores (Reglas de Beijing), las Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad y las Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad), y entre otros, la Declaración Universal de Derechos Humanos, Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo. No obstante, sin disculparse en la falta de adecuación legislativa interna, por igual aplicación de la Convención de Viena sobre Derecho de los

Tratados en sus partes pertinentes; concluida en agosto de 1978, como asimismo en concurrencia de los artículos 19, 29 y concordantes del mencionado Pacto de San José de Costa Rica, con el énfasis en los artículos 37 y 40 de la citada Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

Cuanto mas, en relación a la Opinión Consultiva Oc.-17/2002 del 28 de agosto de 2.002, solicitada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, especialmente con referencia a los acápites 9 al 13 en la opinión emitida por la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

En tales circunstancias interesa significar como motivo de reflexión, la perspectiva dual observada frente a la dimensión que presenta la marcha o despliegue de la actividad pública o del Estado, sea en correlato a las funciones legales de los órganos primarios del sistema jurídico, (organización judicial) como en la programación regulada, (principios constitucionales y políticos relativos al procedimiento); a los efectos de coto o limite de ese ejercicio o en remedio ante la actuación abusiva o arbitraria.

En esta representación, extiéndase, se ha tomado la conceptualización en sentido amplio de “órganos primarios”, como aquellos órganos que ejercen el poder constituido y que coincide, a su vez, con la clásica división tripartita de poderes del Estado. Y a la “actividad” en la lectura de “el reparto” que realizan tales órganos o “repartidores estatales” en concordancia al reparto constituyente. Así para el particular, respecto del poder punitivo del Estado, su razón de ser, contenido e implicancias.

Ahora bien, íntegramente y en ese sentido; tomando la clasificación en concepto genuino adjudicada a la decisión en la idea del producido del órgano, en el caso a través de la sentencia, es preciso advertir que la misma representa junto a su ejecutoriedad y finalidad, el nudo gordial del asunto en todo el planteo.

Así entonces, el sistema de justicia juvenil deberá priorizar y reparar, significativamente, mas allá de cuestiones programáticas que la diferencien del plexo del sistema punitivo en general, las cuestiones que posibiliten:

-Activar un proceso de cambio en el joven infractor a fin que el mismo no repita la conducta delictiva, se responsabilice de sus actos y comprenda el efecto que importa sobre los demás.

-Preferir y apuntalar la integración del joven a su medio familiar y social en vistas a la construcción de un proyecto de vida, fundamentalmente, mas allá de su adaptación en el transcurso de tiempo que implique la medida dispuesta.

En definitiva y aunque pueda resultar paradójico, el primer propósito estará claramente vinculado y directamente sujeto a la segunda finalidad.

En esa orientación, analizando específicamente la vinculación que nos pone en relación al sujeto como actor –operador del sistema- que despliega la actividad reglada, el concepto de rendición al sistema debe entreverse tanto en la noción “objetiva” del deber y hacer reglado, como en la perspectiva “subjetiva” concretada por el sujeto –aun- en si mismo incluso en el derivado como captación lógica. De ahí que esta ultima se integre, también; y concentrada de toda valoración o calificación que la convierta en acto –llámese decisión-, con el actuar resultante también de un hecho de su inteligencia –responsabilidad funcional-, teniendo en cuenta las características del sujeto procesal, los criterios de evaluación y los fines, esencialmente, que se persiguen.

Siguiendo en esta diferenciación, tanto en el “hacer reglado”o principio de legalidad; aun en su conjugación con el de oportunidad regulada, como en los procesos “internos”en la esfera de discrecional que para el sujeto operativo importan. Cabe resumir la imagen con la cita del jurista Genaro R. Carrio; (Lenguaje, Interpretación Y Desacuerdos en el Terreno del Derecho_Notas sobre Derecho y Lenguaje, Págs. 62,63), “...d) La tarea del juez o del interprete se reduce a *descubrir* la regla general que ha de resolver el caso concreto que se le presenta. Esta tarea se alcanza, cuando la complejidad del caso lo requiere, mediante una

integración sistemática, coherente y dinámica, de conceptos y figuras jurídicas tomadas de todo el ordenamiento. El material esta dado exclusivamente por el orden jurídico; no es legítimo echar mano de elementos de otro origen, a menos que las normas jurídicas expresamente lo admitan.”

Analisis situacional

Tan solo desde una mínima visualización del problema puede expresarse que la respuesta estatal en todos sus tramos suministrada comúnmente a los “menores tutelados” y, para el particular, a los jóvenes infractores sea en el tratamiento; mas aun respecto del mismo en la modalidad de institucionalización –privación de la libertad-, en la generalidad-totalidad de los casos no es exitosa, todo lo contrario. Personas menores de edad sometidas a medidas privativas de libertad –interminables encierros- en establecimientos especializados -lugares peor que inadecuados- al par del recorrido institucional sistemático de ingreso-fuga-delito-ingreso que se plasma en el alto nivel de reincidencia. En ese sentido, ni que decir respecto de los índices de concurrencia menor tutelado mudado en menor infractor y sin ahondar luego en el futuro promisorio que les avizora llegada la mayoría de edad; basta sólo adentrar en el análisis de la procedencia de la población de las cárceles de adultos.

Tal cual las deducciones sobre el estado de situación actual frente a la cuestión, se pueden señalar como características principales de la respuesta:

-Fragmentación de la intervención: tanto en la formulación del problema como en el abordaje institucional formal e informal que se ocupa de el. Cada efector del ámbito publico, privado o comunitario, emprende o reanuda la práctica a partir de su contacto inicial desconociendo el trabajo anterior.

-Fraccionamiento de la actuación: falta de una orientación articulada e integradora. La respuesta queda traducida en acciones aisladas, contradictorias y empiricas, fundamentadas en dictámenes por especialidad y/o por operadores sin capacitación adecuada.

-Disgregación de los servicios: cada efector reproduce en su conexión e interacción con los demás una modalidad asistemático e informal, sin continuidad en la respuesta; motivada en las necesidades del servicio y no por la sensibilización en la problemática y el compromiso con el chico.

-Carencia de políticas integrales tanto como ausencia de prioridad en la asignación de recursos.

Planteado el escenario, la investigación demuestra, entre otras conclusiones, los factores interactivos causales que caben considerarse aunque solo como aditamentos condicionantes de la situación traída. Al mismo tiempo puede evaluarse como de resultado positivo creciente; mas que en la faz preventiva delictual respecto de los índices de reincidencia de los jóvenes encausados, las experiencias similares en modelo de intervención que se desarrollaron en el camino a la selección del abordaje; coordinado y conjunto entre el Municipio y el Juzgado de Menores con la participación de las instituciones de la comunidad, las cuales arrojaron efectos mayormente efectivos en la medida que fueron mas formales y se ajusto su seguimiento y supervisión.

Así, con el impulso de avances en las áreas consideradas estratégicas para el cambio a partir de la apertura de un espacio común en el objeto de focalizar la demanda, implementación y ejecución, fueron comprometidos los actores del sistema judicial y municipal, y sensibilizada luego la comunidad a través de la capacitación de los principales referentes barriales y lideres vecinales, los cuales se incorporaron a la red en la representación de operadores comunitarios.

Expresado esto en la finalidad de revisar los modos y prácticas de intervención y convenir desarrollar y sistematizar acciones y actividades en conjunto como nueva respuesta estatal y comunitaria frente al problema. Desde el alcance que el sistema de justicia juvenil tiene como correspondencia necesaria el interés superior del menor, su protección integral y

bienestar general. De este modo, más allá de la norma y sus aspectos operativos, en la necesidad de impulsar mecanismos formales que no queden agotados, como suele ocurrir habitualmente, en la elaboración de una red vacía de contenido real sin respuesta efectiva.

Desde luego, hubo de requerirse entonces, de una actitud responsable y expuesta que pueda conjugar el deber de responder dentro del marco de acción en despliegue y articulación direccionada, ofreciendo alternativas que hagan posible el cumplimiento los principios y objetivos que, en definitiva, confluirán todos en un único protagonista, el joven infractor.

La propuesta requirió así, de intervenciones interactuadas por cada uno de los ámbitos y a partir del judicial, construyendo respuestas individuales puntualmente en cada uno de los casos, mediante una actuación dirigida, focalizada y metódica, en la idea de responder a los fines preventivos como al objetivo de impedir la repetición de la conducta delictiva, en miras de fortalecer el desarrollo integral del joven y posibilitar su reinserción social. A la vez que integradora y dinámica, tan flexible como multifacética, en atención a las características individuales del infractor, previendo sostener el acompañamiento y apoyo del grupo familiar primario o extenso a través de la figura del *responsable adulto* comprometido y permitiendo la participación comunitaria canalizada a través del *operador comunitario*, sea en la elaboración de la respuesta como en el seguimiento de la misma.

Finalmente, como factor estructural condicionante del resultado efectivo de la medida alternativa a la privación de libertad dispuesta al joven infractor, puede concluirse señalando que una intervención exitosa dependerá llanamente del rol central que asuma la familia o el grupo primario de referencia del mismo (adulto responsable y su entorno directo).

Esto último dicho ha resultado el determinante vinculante, de manera coincidente y constante, en la superación positiva de cada una de las etapas; interpretación de las pautas a ordenar al joven para la construcción, efectivización y cumplimiento de la medida, ni que decir luego de cumplida la misma u ordenado el archivo del expediente judicial. Todo ello desde la comprensión que el esquema requiere, al mismo tiempo, de un proceso concebido como secuencia interactiva a partir de los efectores involucrados al igual y, fundamentalmente, del compromiso en esa dimensión por parte del entorno inmediato y continente del joven infractor.

Marco referencial

Lejos de coincidir con reducir el tema a una sola aceptación, puede inferirse que se torna oportuno y necesario el disponer de una intervención temprana y preventiva; sea en lo referido a la promoción y afirmación del desarrollo de las potencialidades y capacidades individuales, como en la significación que incluye el apoyo y contención familiar e integración social.

De lo dicho a partir de una evaluación estadística; practicada sobre el total de las personas menores de edad en conflicto con la ley penal pertenecientes al Partido de Florencio Varela y encausadas durante el año 2.003, donde hubo de observarse que los datos analizados -entre otros índices- dan cuenta de la cantidad de delitos, tipicidad de los hechos cometidos y características de los menores infractores, por lo que puede considerarse en principio, la naturaleza de la violencia y los múltiples factores y variables que la determinan y condicionan.

Primero, existe un aumento de los delitos violentos y violencia física. Aunque parte se puede adjudicar a mayor cantidad de denuncias y registros más minuciosos, así como mayor accesibilidad a la prestación del servicio de justicia -teniendo en cuenta que el Tribunal de Menores con asiento y jurisdicción en dicho Partido fue puesto en marcha el 16 de mayo del año 2.002-, las encuestas de victimización desarrolladas también muestran un incremento de la conducta violenta.

En segundo lugar, existe mayor participación de menores de más baja edad, percibiéndose dicho aumento en la franja etárea que oscila entre los trece y quince años, a

pesar que en general solo limitada a la violencia contra las cosas más que contra las personas y en la tipología de delitos contra la propiedad.

En tercer término, existe una sobre representación de algunos grupos a los que podría encuadrarse como más vulnerables, en los cuales vale detectar como característica común un importante abanico de derechos amenazados y/o violados.

De lo observado y analizado, se concluye por determinar en atención al universo de estudio, que la mayoría de los jóvenes infractores, primarios en el delito y por la comisión de hechos leves, comparten características personales y sociales, donde interactúan factores individuales, familiares y sociales tales como: necesidades mínimas insatisfechas, víctimas de maltrato psíquico-físico, grupo primario desintegrado, desertores escolares, adictos a las drogas o al alcohol, hasta desventajas estructurales como mínimas oportunidades de integración, exclusión social o la influencia o persuasión de integrantes del grupo familiar o de pares relacionados con el delito.

Así las cosas, a efectos de poder estructurar un esquema que permita acceder a un abordaje adecuado de la problemática, se procedieron a clasificar factores relacionados con la conducta del joven, de la familia, del ambiente familiar y social y de las interrelaciones entre los diferentes factores.

No obstante, y teniéndose en cuenta que estos factores no necesaria y automáticamente dan lugar a la conducta delictiva gradual, puede sí expresarse que el grupo familiar o primario de referencia del joven desempeña un rol central.

A- Para la elaboración del presente trabajo se ha tomado como referencia la investigación llevada a cabo sobre la experiencia Programa de medidas alternativas a la privación de libertad: "Aprender a Crecer" desarrollada por el Juzgado de Menores No 3 de Florencio Varela, Departamento Judicial de Quilmes, provincia de Buenos Aires; con jurisdicción territorial exclusiva en el partido de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires, en colaboración con la Municipalidad de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires.

B- Como ejemplos tanto en el origen como para la continuidad en la conducta delictiva se extractaron las siguientes variables preponderantes:

1) Personales o individuales:

- Abandono material y afectivo.
- Insuficiente o ausente atención y cuidado.
- Proceso de socialización inadecuado.
- Falta de supervisión, guía o control por parte de los padres.
- Disciplina inconsistente, con frecuencia acompañada por métodos severos y violentos, tales como amenazas, golpes, etc.
- Baja aceptación, autoestima y confianza.
- Adicción a las drogas o al alcohol.
- Problemas de conducta, emocionales o psicológicos.
- Deserción escolar, repitencia, ausencias injustificadas o problemas de conducta en la escuela.
- Escasos o nulos logros escolares, bajo nivel de ambición, desagrado por la escuela.

2) Familiares estructurales:

- Nivel socio-económico bajo-muy bajo: escasos o inexistentes ingresos económicos con dependencia directa de los servicios de ayuda social, irregularidad en el empleo sostén del hogar, viviendas inadecuadas, necesidades mínimas insatisfechas, grado de instrucción mínimo o inexistente.
- Núcleo familiar o primario de referencia desintegrado, disfunción familiar.
- Mínima cantidad de familias con dos padres biológicos, la mayoría corresponde a grupos primarios con madre jefe de hogar o familias con un padrastro.
- Situación de violencia familiar: maltrato y abuso físico-psíquico.
- Alcoholismo o abuso de drogas por parte de los padres o responsables adultos.
- Alta movilidad o falta de residencia estable.

3) Sociales:

- Entorno signado por alto deterioro en la calidad de vida, situaciones de inseguridad y exclusión que impactan sobre una mayor marginalidad y desprotección.
- Presencia de “zonas-riesgo” con alto nivel de delictuosidad, anomia y reducido control social.
- Grupo de pares que presentan características similares de posición social marginal con alto grado de vulnerabilidad.
- Nivel de integración social mínimo o inexistente.
- Oportunidades cada vez más escasas de ingresar o permanecer en el sistema escolar y/o al mercado laboral, de poseer una vivienda, de formar una familia, en definitiva de acceder a un proyecto de vida digno.

C- Algunos datos sobre el universo de estudio que permiten ilustrar:

C-1) Datos de población, relacionados con niñez y juventud para el partido de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires, según último Censo Nacional de Población -INDEC- Año 2001.

El partido de Florencio Varela está ubicado geográficamente en el segundo cordón del conurbano bonaerense y por su comportamiento demográfico y socioeconómico pertenece a la región cuatro donde *la pobreza afecta al 76.9% de los niños y jóvenes que en cifras absolutas suman 142.824 niños y jóvenes menores de 21 años pobres, de los cuales el 40% son indigentes, es decir 57.138 niños y jóvenes se ubican por debajo del ingreso mínimo requerido para alcanzar a cubrir la canasta alimentaria elemental.*

a) Población total: 387.433 habitantes (dato provisorio).

El 47.9% de esta población son personas menores de 21 años, *es decir 185.727 son niños y jóvenes de hasta 21 años.*

El promedio de edad de la población del distrito es de 25 (veinticinco) años, *es decir netamente joven.*

b) Dependencia potencial en niños y jóvenes:

Índice de población 0 a 14 con relación a la de 15 a 64 años: valor **55.9**.

Índice de Población 65 y más con relación a la de 15 a 64 años: valor **8.2**.

Índice de Población (0 a 14 y 64 o más) con relación a la de 15 a 64 años: valor **64.1**.

c) Otros registros:

- Porcentaje de Población NBI: valor **30.4**.

-Tasa de Analfabetismo c/1000 hab. De 10 años o más: valor **25.6**.

-Porcentaje de Matrícula en dificultad: valor **94.3**.

-Porcentaje de Población Sin Cobertura en salud: valor **65.3**.

-Tasa de Natalidad por c/1000: valor **22.7**.

-Porcentaje de Recién Nacidos con peso inferior a 2500 grs.: valor: **9.3**.

-Tasa de Mortalidad Infantil por c/ 1000 NV: valor **16.1**.

-Tasa de Mortalidad Neonatal por c/1000 NV: valor **9.0**.

-Tasa de Mortalidad Postneonatal por c/1000 NV: valor **7.1**.

-Prevalencia de casos notificados de sida, tasa de por 10.000: valor **5.8**.

C-2) Datos sobre personas menores de edad en conflicto con la ley penal.

a) Edad promedia al momento de la comisión del delito:

-VALOR: porcentaje sobre la edad promedia (dieciséis años: línea imputable-inimputable) de la persona menor de edad con relación a las causas penales, incluidas las causas donde no se reunieron los extremos para atribuir la autoría en el hecho, mas aquellas que por ausencia de elementos no se pudo incoar y/o continuar la persecución penal: sola denuncia, abuso sexual no comprobado, etc.), a saber:

Porcentaje de personas menores de edad imputables: **valor 47**.

Porcentaje de personas menores de edad inimputables: **valor 53**.

-VALOR: porcentaje sobre la edad promedia (dieciséis años: línea imputable-inimputable) de la persona menor de edad a la comisión del hecho con relación a las causas donde ha resultado *autor responsable* por el auto fundado pertinente:

Porcentaje de personas menores de edad imputables: **valor 70.36**.

Porcentaje de personas menores de edad inimputables: **valor 29.64**.

b) Topología de delitos:

-Porcentaje de delitos contra la propiedad -tentativa de hurto, tentativa de robo, hurto, robo, robo agravado-con armas, en poblado y en banda, etc., **Valor 59.75.**

-Porcentaje general de delitos contra las personas: **valor 40.25.**

-Porcentaje en particular, amenazas, lesiones, abuso sexual, violación, etc.: **valor 25.**

-Porcentaje especialmente homicidios: **valor 3.25.**

-Porcentaje otros delitos, portacion de armas, encubrimiento, etc.: **valor 12.**

C-3) Resultados obtenidos.

a) Menores de edad con sanción privativa de libertad: valor 7.5, (alea complementaria del mismo: valor 8.25 por motivos de Inhibitoria (declinación de la competencia), en consecuencia la imposibilidad de su sometimiento al programa.

b) Menores de edad con medidas alternativas a la privación de libertad: valor 59.25.

c) Menores no privados de la libertad y sin aplicación de medidas alternativas: valor 25.

d) Nivel de reincidencia:

-Porcentaje reincidencia sobre el total de casos: **valor 4.5.**

-Porcentaje reincidencia sobre casos con sanción privativa de la libertad: **valor 3.25.**

Este valor se integra con la siguiente diferenciación:

Reincidentes institucionalizados (incluyendo Inhibitorias): **valor 33.32.**

Reincidentes institucionalizados específicamente: **valor 20.63.**

Desertores en el tratamiento institucionalizado –fugas-: **valor 12.69.**

-Porcentaje reincidencia sobre casos con medidas alternativas a la privación de libertad: **valor 1.25.**

C-4) Porcentajes evaluativos:

a) -Menores de edad con sanción privativa de libertad: valor 7.5 y su anexo valor 8.25, Total: 15.75. -Porcentaje reincidencia sobre casos con sanción privativa de la libertad: valor 3.25, (no incluidos bajo el Programa y sin computar el valor 8.25).

b) -Menores de edad con medidas alternativas a la privación de libertad: valor 59.25. - Porcentaje reincidencia sobre casos con medidas alternativas a la privación de libertad: valor 1.25.

Comentario final

Partiendo de un esquema operativo como modelo de proceso que coloca al menor de edad en capacidad de resguardo de sus derechos subjetivos y de sujeto procesal con un plus de garantías adicional en relación al adulto, sistema que hoy día puede concebirse en nuestro país solo y parcialmente en un plano imaginario y normativo hipotético, interesa significar a modo de puntos de reflexión, los siguientes.

En tales circunstancias, es oportuno consignar como conceptualización básica, que las medidas alternativas a la privación de libertad—desde la sola descripción abstracta- mas allá de las orientaciones y los métodos en los cuales se basen y se apliquen, implican, por sus efectos en cuanto a restricción de derechos, preceptos de carácter *cautelar* personal; tanto en su faz coercitiva aunque no represiva como en la necesidad de una construcción individualizada.

De ahí, entre otras consideraciones, que no se avenga decisión de ejecutoriedad alguna provista antes del auto que determine la responsabilidad del joven infractor, como tampoco de resultado efectivo probable aquellos programas que contengan respuestas de intervención con modalidad y pautas basadas en una comprensión generalizada o ceñida a rígidos factores condicionantes.

Bien al contrario, la investigación ha demostrado que la medida como respuesta deberá elaborarse sobre cada caso en particular, no solo en atención a las potencialidades y características individuales del joven, sino en relación directa a las pertenencias y facilidades del grupo primario o de referencia y los recursos comunitarios disponibles.

Asimismo, el nivel de compromiso y apoyo brindado por el grupo familiar o primario y por los referentes inmediatos (en particular por el *responsable adulto* designado) será la variable prevalente, que, junto a la colaboración del entorno social (especialmente, entre otras, patentizada en la figura del *operador comunitario*) a los fines de una reinserción social progresiva, determinaran la obtención de una evaluación favorable, tanto para el cumplimiento adecuado de la medida como, fundamentalmente, para evitar posteriormente una vez cumplida la misma, la repetición de la conducta delictiva.

Además, surge de la experiencia observada, que la tendencia en admitir la “libertad asistida” como una de las posibles dentro del abanico de medidas que se presentan no se corresponde, no mas por su terminología, con una noción adecuada, si se tienen en cuenta el objeto, finalidad y características de las denominadas como medidas alternativas a la privación de la libertad. En esta comprensión la libertad asistida será un modo y un camino por donde transite la medida dispuesta, la cual, en la generalidad de los casos, se integrara con diversas estrategias, pautas y acciones; es decir, que en verdad se requerirá de una serie de medidas según y de acuerdo las particularidades del caso, a través de un abordaje que represente una metodología de trabajo interactuado.

Se entiende, entonces, que no obstante la finalidad socio-educativa e integradora que el acto de imposición persiga, de la delimitación del tiempo de ejecución, y que se hayan contemplado los objetivos de la justicia reparadora; entre ellos, que el joven se responsabilice del hecho, derivara por su interés trascendente en realizar una nítida diferenciación –con correspondencia normativa- tanto respecto a los presupuestos para la determinación como en los criterios de aplicación.

Por consiguiente las previsiones reglamentarias que normativicen ambos tramos operaran como reaseguro de exclusión de arbitrariedad o abuso en dirección al sujeto operador del sistema; cualquiera sea el ámbito o sector al que pertenezca; con la diferenciación que se impone desde la separación de funciones administrativas y jurisdiccionales, ya en la formulación del decisorio –pronunciamiento judicial- y control del cumplimiento –del órgano competente- como igualmente en el producido administrativo –ejecución y seguimiento-, so pena del familiar y comunitario.

En otras palabras, partiendo de las formas básicas exigidas constitucionalmente, el punto de encuentro requiere el ocuparse de dirimir los principios que, con igual base y marco sustantivo, atañen a los primeros aspectos vinculantes para la realización de la actividad y sobre los cuales esta debe materializarse, que en definitiva deviene de acotar al mínimo la interferencia subjetiva para la aplicación concreta del caso en particular. En este orden, en cuanto a la tarea constructiva que realice el sujeto operador, acentuando el deber de objetividad según la función de que se trate y con la máxima expresión, junto a los demás principios constitucionales y políticos relativos al procedimiento, en el principio de imparcialidad, especialmente, para el ámbito de la administración de justicia.

De este contexto, el principio de legalidad y humanidad como regla en articulación con su excepción, el de oportunidad regulado, convergen inexorablemente en la aplicación de los presupuestos de previsibilidad, culpabilidad, razonabilidad y proporcionalidad.

Cabe referenciar, siguiendo en parte la teoría desarrollada por Ronald Dworkin (en *Taking Rights Seriously*), que en el ejercicio de la función judicial queda vedada la posibilidad de abarcar decisiones con objetivos “colectivos”; bienestar, bien común, interés general, etc., sino que las mismas solo podrán fundamentarse de acuerdo a los principios generales y abarcativos del sistema, a lo que le llama “consistencia articulada”.

En sintonía y sin reducir la misma a una simple disquisición por procedimiento mecánico que desconozca la labor creativa que el razonamiento judicial requiere. Tal como

refresca la idea del jurista Cossio (en La Teoría Egológica del Derecho y el Concepto Jurídico de Libertad), "el juez no es un espectador externo del derecho, sino un agente que, como estructura del mismo, contribuye a hacerlo".

Referencias

- Bidart Campos, German J. (1967): *Derecho constitucional del poder*, Ediar, Buenos Aires, To I y II.
- Bergalli Roberto (ed.) (1998): *Contradicciones entre derecho y control social*, Editorial M.J. Bosch, S.L-Goeth Institut-Barcelona.
- Binder, M.B. (1997): *Política criminal: de la formulación a la praxis*. Copyright by AD-HOC SRL, Buenos Aires.
- Cardozo (1955): *La naturaleza de la función judicial* (Traducción de Eduardo Ponsa y prologo de Cossio), Arayu, Buenos Aires.
- Entenza, Manuel (1961): *El problema de la creación del derecho* (Traducción), Ed. Ariel, Barcelona.
- Garzon Valdes (1970): *Derecho y naturaleza jurídica de las cosas*, Córdoba.
- García Méndez, Emilio: *Adolescentes y responsabilidad penal: un debate latinoamericano*, Cuadernos de doctrina y jurisprudencia penal, Año VI No 10-B.
- García Méndez, Emilio (2.004): *Infancia. De los derechos y de la justicia*, Editores del Puerto s.r.l. (2ª edición actualizada).
- Neuman, Elias (2001): *Victimología. El rol de la víctima en los delitos convencionales y no convencionales*, 3ª ed. ampliada, Universidad, Buenos Aires.
- Neuman, Elias (1994): *Victimología y control social. Las víctimas del sistema penal*, Universidad, Buenos Aires.
- Nino, Carlos Santiago (1988): *Introducción al análisis del derecho*, Astrea.
- Platt, Anthony (1977): *Los salvadores de la infancia. La invención de la delincuencia*, Siglo XXI, México.
- Soler, Sebastián (1962): *La interpretación de la ley*, Ed. Ariel, Barcelona.

ESTUDIO DE IDONEIDAD DE LAS PROPUESTAS DE CUMPLIMIENTO DE MEDIDA DEL EQUIPO TÉCNICO EN MENORES INFRACTORES, DE LA PROVINCIA DE OURENSE

Juan Luis Basanta Dopico
María José Marcos Ruiz
Begoña Lopez Villaverde
Juzgado de Menores de Ourense.

Introducción

El *Equipo Técnico* es un órgano situado en dependencia funcional de la Fiscalía de Menores, se trata de un equipo interdisciplinar compuesto por: Psicólogo, Trabajadora Social y Educadora, con un papel decisivo a lo largo del proceso judicial, durante la mediación (proceso extrajudicial) y en la propuesta y ejecución de medida. En el apartado I de la Exposición de Motivos de la ley 5/2000 de responsabilidad penal de menores, el E.T. se configura como un instrumento imprescindible para alcanzar el objetivo que persiguen las medidas de carácter sancionador-educativo, y con ello se sintoniza la legislación española con lo dispuesto en el artículo 40 de la Convención de los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989. Las medidas, no pueden ser represivas, sino preventivo-especiales, orientadas hacia la efectiva reinserción y el superior interés del menor, valorados con criterios que han de buscarse prioritariamente en el ámbito de las ciencias no jurídicas (criterios técnicos y no formalistas).

Corresponde al Equipo Técnico, entre otras funciones:

1. Elaborar un Informe sobre la situación psicológica, educativa y familiar del menor, así como su entorno social, y en general sobre cualquier cosa relevante a los efectos de adoptar una de las medidas previstas en la Ley 5/2000.
2. Proponer una intervención socio-educativa sobre el menor, poniendo de manifiesto en tal caso aquellos aspectos del mismo que considere relevantes en orden a dicha intervención.
3. Informar de la conveniencia de no continuar la tramitación del expediente por haber sido expresado suficientemente el reproche al mismo a través de los trámites ya practicados, o por considerar inadecuada para el interés del menor cualquier intervención, dado el tiempo transcurrido desde la comisión de los hechos.
4. Informar, si lo considera conveniente y en interés del menor, sobre la posibilidad de que se efectúe una actividad reparadora o de conciliación con la víctima.
5. A efectos de elaborar los informes pertinentes, los técnicos pueden recabar información de otros servicios o instituciones, así como mantener las entrevistas necesarias, realizar visitas a domicilio y aplicar las técnicas necesarias a tal fin.

El catálogo de medidas sancionadoras-educativas sobre las que el equipo realiza propuesta es la siguiente: internamiento en régimen cerrado, internamiento en régimen semiabierto, internamiento en régimen abierto, internamiento terapéutico, tratamiento ambulatorio, asistencia a centro de día, permanencia de fin de semana, libertad vigilada, convivencia con otra persona, familia o grupo educativo, prestación en beneficio de la comunidad, realización de tarea-socioeducativa, amonestación, privación del permiso de conducir ciclomotores o vehículos a motor, o del derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas, inhabilitación absoluta.

Para el presente estudio se tomó como referencia el año 2002, transcurrido un año de consolidación de la nueva dinámica judicial y técnica de la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.

La descripción se basa en variables de situación familiar (composición, situación laboral, situación sanitaria y vivienda), situación social (minorías étnicas, menores tutelados por la Entidad Pública y otras), situación psicopatológica del menor (trastornos de personalidad, trastornos de conducta, trastornos de conducta por consumo de sustancias tóxicas, psicosis o deficiencia mental) distribución geográfica y situación jurídica (tipo de delitos, antecedentes y reincidencia).

Por último, se procederá a la evaluación de si la medida judicial impuesta se corresponde con la valoración efectuada por el Equipo Técnico, al objeto de valorar el grado de adecuabilidad de las propuestas del Equipo Técnico dentro de la dinámica judicial.

Método

Sujetos

Menores con expediente abierto en el Juzgado de Menores, en la provincia de Ourense, durante el año 2002. Según la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, se instruye expediente a todos los menores con edad comprendida entre los 14 y los 18 años que realicen actos tipificados como delito o falta en el Código Penal.

Instrumentos

La muestra se tomó del "Libro de Registro General" y del "Libro de Registro de Expedientes" del Juzgado de Menores de Ourense, relativos al año 2002.

Los datos se obtuvieron de los Informes Psicológicos, Sociales y Educativos, elaborados por el Equipo Técnico del Juzgado y Fiscalía de Menores, del escrito de Alegaciones emitido por la Fiscalía de Menores, y de la Sentencia del Juzgado de Menores.

Los datos demográficos han sido obtenidos de la página de INTERNET del Instituto Nacional de Estadística (INE) y del Instituto Gallego de Estadística (IGE).

Procedimiento

El presente estudio tuvo lugar en 4 etapas:

1ª Documentación: libros, artículos, revisión de datos estadísticos, reuniones, elaboración de formatos para la recogida de datos...

2ª Obtención de datos a través de los expedientes del Juzgado de Menores de Ourense referidos al año 2002, después de haber transcurrido un año, tras la puesta en marcha de la nueva Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero. Tomando como referencia el Libro de Registro General del Juzgado de Menores, se accede a los expedientes, de donde se extraen los datos necesarios.

3ª Elaboración y tratamiento de los datos obtenidos: tabulación, cálculos y elaboración de tablas y gráficos. Para ello, se contó con el paquete estadístico SPSS 9.

4ª Presentación de resultados y conclusiones.

Resultados

Tras la extinción de los Tribunales Tutelares de Menores y la creación de los Juzgados de Menores, para determinar las medidas aplicables en cuanto infractores penales, entendiendo por menores a tal efecto los comprendidos entre 12 y 16 años, el número de expedientes abiertos en la provincia de Ourense, eran:

Año 1993	32 expedientes	Año 1997	54 expedientes
Año 1994	26 expedientes	Año 1998	54 expedientes
Año 1995	22 expedientes	Año 1999	57 expedientes
Año 1996	38 expedientes	Año 2000	73 expedientes

Con la aprobación de la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (entra en vigor el 13 de enero de 2001), la edad de los menores con dicha responsabilidad pasa a ser entre 14 y 18 años, ello generó un proceso de reajuste mediante expedientes transitorios de menores que cumplieron condena como adultos, entre los 16 y los 18 años, con un total de 188 expedientes.

El año 2002 es representativo estadísticamente, por encontrarse en funcionamiento la nueva ley de una forma normalizada, lo que repercute en la caída del número de expedientes, al haberse superado el pico provocado por los expedientes transitorios; no obstante, queda por evaluar la incidencia que puede generar el hecho de que tras la responsabilidad penal, se celebre un juicio civil a efectos de reparar los daños causados, generando por consiguiente, una merma económica en el ámbito familiar que pueda agudizar las medidas de control desde este mismo ámbito sobre el menor. La responsabilidad civil se extiende a los padres o guardadores, tanto cuando medió dolo o negligencia de su parte, como cuando no fue así, en atención, básicamente, a sus deberes de vigilancia o, en su caso, con criterios de imputación objetiva.

Se abrieron 139 expedientes en el Juzgado de Menores de Ourense, 121 chicos y 14 chicas en el año 2002, de ellos, hubo 2 inhibiciones por parte del Fiscal y 5 expedientes abiertos por impugnación de justicia gratuita, por ello a efectos estadísticos se toman como referencia un total de 132 menores.

De los 132 menores, el Juez acordó el archivo de 73, por absolución tras el juicio o previo al mismo por sobreseimiento, solicitado por el Ministerio Fiscal, o porqué este autorizó al Equipo Técnico la ejecución de 16 actos de conciliación. Por consiguiente, de los 139 expedientes abiertos, solo 56 menores fueron declarados responsables de los hechos tras el juicio (hay que tener en cuenta que 8 expedientes fueron acumulados por tratarse de hechos ejecutados por el mismo menor y 2 expedientes se inhibieron en fiscalías de otras provincias). A estos 56 menores se les propusieron 93 medidas.

Desde un punto de vista sociodemográfico: De los menores vistos por el Equipo Técnico en el año 2002 resulta de interés, en los datos socio-familiares, que más del 41% de las familias son monoparentales o numerosas y de este porcentaje, un 18% son monoparentales y numerosas a la vez. Asimismo, más de un 37% de los menores presentan algún tipo de problema de convivencia con sus padres biológicos, siendo representativo el hecho de que el 14,39% de los menores se encuentran en situación de desamparo, tutelados por la Xunta e internos en Centros de Protección de Menores.

Respecto a las relaciones familiares, en un 46,97% de los casos existe conflictividad paterna, en un 27,27% conflictividad paterno-filial y en un 9,09% la relación entre el menor y el compañero/a de uno de los progenitores se presenta problemática.

La ausencia de uno de los progenitores o ambos, afecta en un 14, 4% de los menores, siendo la causa, fallecimiento o ingreso en prisión.

Del total de familias vistas, algo más del 8% son gitanas, en un 12,88% los padres son de origen portugués y un 9% son de origen sudamericano (de estos la mayoría son colombianos o venezolanos).

En cuanto a la situación laboral de los padres, la mayoría trabaja por cuenta ajena (37,45%), propia (14,4%) o en las labores domésticas (15,27%), sin embargo, el 6,58% admite encontrarse en situación de desempleo (porcentaje similar al poblacional de la provincia), el 10,7% son pensionistas y el 15,64% se dedican actividades marginales como prostitución, recogida de chatarra, venta ambulantes, feriantes o jornaleros.

Respeto a los datos de salud de los padres, un 11,51% presentaban alguna enfermedad psíquica grave, un 9,52% enfermedad física y toxicomanía un 12,7%.

En lo que respecta a los datos educativos de los menores el porcentaje de los mismos que presentan una adecuada integración y rendimiento escolar o laboral es muy bajo (10,6%). Un 30,3% se encuentra escolarizado por imperativo legal, pero no cumplen los objetivos propuestos por el curso escolar, presentando en muchos casos grave retraso. El 19,7% se encuentra trabajando de forma inestable (permaneciendo en el mismo trabajo menos de 6 meses). El 39,4% se encuentran inactivos o realizando algún curso de formación ocupacional, con baja asistencia y rendimiento.

Son significativos, los porcentajes relativos a la salud mental de los menores, en los que algo más del 58% de los menores, presentan algún problema, de ellos el 12,12% son diagnosticados con comportamiento antisocial.

Del 46% de menores con algún tipo de trastorno mental, un 19,7% tiene más de un trastorno (trastorno de comportamiento por consumo de tóxicos con trastorno de personalidad, trastorno de personalidad con deficiencia mental...)

De estos, el 16,67% presentan trastorno de personalidad, el 20,45 trastorno de comportamiento, el 18,18% trastorno por consumo de tóxicos, el 21,21% deficiencia mental, y el 13,64% otros (síndrome de estrés postraumático, trastornos de atención...)

En cuanto a la situación de la vivienda familiar, el 76,51% de las familias viven en vivienda normalizada (42,42% casa o piso propio, 15,91% alquilado y 18,18% vivienda social). El 9,09% viven en pésimas condiciones: chabola, casa vieja cedida en precario... Y el 14,39% vive en una institución (Centro de Protección).

El 43,18% reside en zona urbana (Ourense ciudad), el 46,21% en zona rural y el 10,61% son menores de otras provincias (Pontevedra, Madrid, Oviedo...) que realizaron un acto tipificado como delito o falta en la provincia de Ourense. Estos porcentajes son proporcionales respecto a la distribución de la población pues, poco más de la mitad de la población de la provincia de Ourense reside en el medio rural (en enero del 2002 de los 343.768 habitantes de la provincia, 109.051 vivían en el municipio de Ourense). Respecto a la distribución de casos en el ámbito rural, resulta significativa la incidencia en la Comarca de O Carballiño con un porcentaje de un 14,83%, le sigue la Comarca de O Barco de Valdeorras con un 6,6%, en Ribadavia hay una incidencia de un 5,77%, el resto se encuentra distribuido por municipios y pueblos periféricos a la ciudad como Barbadas, Toen, Coles o Taboadela con un porcentaje de un 8,25% y por las comarcas de Verín, A Rúa, Celanova y Xinzo con porcentajes de muy baja incidencia (entre un 1,65% y un 3,3%). Si estos porcentajes los comparamos con la distribución poblacional, la incidencia de casos en O Carballiño (con 12.500 habitantes), es muy alta, al igual que Ribadavia, teniendo en cuenta que Carballiño duplica la población de Ribadavia, sin embargo, otras cabezeras de comarca como Verín, O Barco o Xinzo de Limia, que tienen una población similar o superior, destacan por su baja incidencia de casos. Para todo ello véase la Tabla 1

Tabla 1 Situación psicosocial

SITUACIÓN SOCIO-FAMILIAR	Frecuencias	Porcentaje
Familia numerosa	17	12,88%
Familiar monoparental	14	10,6%
Familia numerosa y monoparental	24	18,18%
Menor en familia extensa	6	4,54%
Menor en situación de riesgo	3	2,27%
Menor en situación de desamparo	19	14,39%
Padres en prisión	9	6,82%
Padres fallecidos	10	7,58%
Menores adoptados	2	1,52%

Minoría Étnicas	11	8,33%
Inmigrantes sudamericanos	12	9,09%
Inmigrantes segunda generación	17	12,88%
Conflictividad paterna	62	46,97%
Conflictividad paterno-filial	36	27,27%
Conflictividad menor-compañero/a del padre/madre	12	9,09%
Total	132	
SITUACIÓN LABORAL DE LOS PADRES		
Activo cuenta ajena	91	37,45%
Activo cuenta propia	35	14,4%
S.L.	37	15,27%
Desempleo	16	6,58%
Pensionista	26	10,7%
Activ. Marginales: prostitución, venta ambulante, rec. Chatarra, feriante, jornalero	38	15,64%
Total	243	
SITUACIÓN SANITARIA DE LOS PADRES		
Enfermedad psíquica grave	29	11,51%
Enfermedad física grave	24	9,52%
Drogodependencia	32	12,7%
Total	252	
SITUACIÓN ESCOLAR O LABORAL DEL MENOR		
Activo-estudiando sin dificultad	11	8,33%
Activo-estudiando con dificultad	40	30,3%
Activo-trabajando en empleo inestable(-6 meses)	3	2,27%
Activo-trabajando en empleo inestable	26	19,7%
Inactivo	52	39,4%
Total	132	
SITUACIÓN PSICOLÓGICA DEL MENOR		
Trastorno de personalidad	22	16,67%
Trastorno de conducta	27	20,45%
Trastorno de conducta por consumo de tóxicos	24	18,18%
Deficiencia mental	28	21,21%
Comportamiento antisocial	16	12,12%
Otros: síndr. de estrés postraumático, tr. de atención	18	13,64%
Total	135	
SITUACIÓN DE LA VIVIENDA		
Vivienda propia	56	42,42%
Vivienda alquilada	21	15,91%
Vivienda social	24	18,18%
Infravivienda: chabola, antigua cedida en precario...	12	9,09%
Menor institucionalizado	19	14,39%
Total	132	
UBICACIÓN DE LA VIVIENDA		
Urbana (Ourense)	57	43,18%
Rural	61	46,21%
Otras provincias: Pontevedra, Madrid, Oviedo...	14	10,61%
Total	132	

Desde un punto de vista jurídico-sancionador: En materia propiamente jurídica, cabe destacar en el tipo de delitos o faltas cometidas, los delitos contra las personas con un 35%, contra la propiedad un 32%, hay un 14% de quebrantamiento de medidas y el resto corresponde a alteración del orden público (8%), contra la libertad sexual (4%), contra la libertad (3%), falsificación (3%) y contra la seguridad colectiva (1%). La reincidencia se sitúa en

torno al 50% de los menores, con una edad media de comienzo de carrera delictiva de 15 años y medio y una moda de dos delitos. Hay que tener en cuenta que estos datos fueron calculados sobre la totalidad de menores culpados mediante sentencia en el año 2002.

Sobre dichos menores, se ha efectuado una valoración del tipo de medidas propuestas por el Equipo Técnico, y por Fiscalía, e impuestas por sentencia judicial.

Destaca la imposición de la medida de Libertad Vigilada con un 23%, seguida de Tareas Socio-educativas y Actividades Formativas con un 13% y con el mismo porcentaje la Amonestación. El Tratamiento Ambulatorio de Salud Mental se impone en un 11% y los Internamientos en centros de día, cerrados, terapéuticos o abiertos un 23%. Por último la medida de Privación de Permisos de Armas o Circulación se da en un 4%. Para todo ello véase la Tabla 2

Tabla 2. Delitos y Medidas

Delito contra personas	35%	Internamientos	23%
Delitos contra la propiedad	32%	Liberta vigilada	23%
Quebrantamientos medidas	14%	Tarea socioeducativa	13%
Alteración orden público	8%	Actividades formativas	13%
Delito contra la libertad sexual	4%	Amonestación	13%
Delito contra la libertad	4%	Tratamiento ambulatorio salud mental	11%
Falsificación	3%	Privación permisos y licencias	4%
Seguridad	1%		

Desde la adecuabilidad de la propuesta: Para calcular el coeficiente de correlación de las medidas propuestas por el Equipo Técnico con las solicitadas por el Fiscal, así como con las dictadas en sentencia por el Juzgado de Menores, se utilizaron 2 tablas de doble entrada con las medidas posibles, donde se cruzaron las frecuencias de datos del Equipo Técnico con Fiscalía en la tabla 1 y el mismo con el Juzgado en la tabla 2. Con estas tablas se calculó el Coeficiente Kappa (K), que nos permite determinar el grado de acuerdo que existe tanto en clasificaciones por distintos métodos como por clasificadores humanos (resuelve el problema de fiabilidad de las clasificaciones). El valor máximo de K, cuando la fiabilidad es perfecta es 1 y el valor mínimo depende de las frecuencias marginales, por lo que cuando estos valores son próximos a 0 indica que las clasificaciones hechas no mejoran al azar. Este coeficiente es muy parecido al Coeficiente de Correlación de Pearson para datos dicotómicos, es decir, el Coeficiente ϕ (Fi).

El primer valor de K encontrado y que representa el grado de acuerdo entre la propuesta del Equipo Técnico y el Ministerio Fiscal, fue de 0,794, con un error típico de 0,045 y una significación de 0.000.

Respecto al segundo valor de K hallado, que representa la concordancia entre la propuesta del Equipo Técnico y la sentencia recaída, posee un valor de 0,723 y un error típico de 0,049, con un nivel de significación de 0.000

Si incluyésemos las 16 conciliaciones, el Coeficiente Kappa se incrementaría pero los valores estarían en el mismo nivel de significación.

Conclusiones

Por tanto, se puede deducir que la adecuabilidad de la propuesta del Equipo Técnico en el ámbito judicial, es estadísticamente muy significativa, lo que pone de relieve, entre otras, varias cuestiones:

1. Se constata en la provincia de Ourense un funcionamiento bien “engranado” del sistema de justicia juvenil, acorde con el espíritu de la legislación penal de menores.
2. La legislación penal de menores confiere al Equipo Técnico un papel vertebrador de la justicia juvenil, cuestión que se pone de relevancia en este estudio, por cuanto el orden temporal de los hechos son: primero las propuestas del Equipo Técnico, segundo la solicitud de medida propuesta por el Fiscal, en base a la consideración de la propuesta técnica, y tercero la imposición de la sentencia por el Magistrado.

Y todo ello, recae en un menor que presenta el siguiente perfil:

Joven varón que, en un tercio de casos, procede de una familia emigrante o étnicamente diferencial; inserto en una estructura monoparental, otro tercio, y posiblemente numerosa, un tercio; con ambiente familiar fuertemente conflictivo por problemas básicamente de relación entre los padres, casi un 50%; en el que sus padres tendrán escasa cualificación, con precario equilibrio en sus condiciones de salud, pues, uno de cada tres padres o madres presentará un grave deficiencias físicas, psíquicas, o consumo de tóxicos. Así pues, no es de extrañar que este menor tenga dificultades con el estudio o posea un trabajo precario, en todo caso, el 40% consume su tiempo sin hacer nada productivo: sin trabajar o estudiar; y muy probablemente, uno de cada dos, presenta dificultades conductuales serias, un trastorno de personalidad si es mayor de dieciséis años, y presente un cuadro de consumo de tóxicos, posiblemente haya cometido un delito contra las personas o la propiedad (más del 60% de los casos), y uno de cada dos será reincidente, al menos en dos ocasiones. Su casa será propiedad de los padres, vivirá en un barrio periférico de la capital de la provincia, uno de cada dos; si bien, un 24% de estos menores residen en centros de protección o infraviviendas.

Referencias

- Urra Portillo, J. (1993): *Manual de psicología forense*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Pérez y Pérez, D. y Ortiz Alonso, T. (1982): *Juventud inadaptada y delincuencia juvenil*. Madrid: CSPM.
- Fariña, F. Y Arce, R. (2000): *Psicología Jurídica al servicio del menor*. Barcelona: Cedecs Editorial S.L.
- Muñiz, J. (1992): *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Ventura Faci, R. Pélaez Pérez, V y colaboradores (2000): *Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero reguladora de la responsabilidad penal de los menores: Comentarios y jurisprudencia*. Madrid: Editorial COLEX.

CONCILIACION Y REPARACION CON MENORES INFRACTORES EN LA PROVINCIA DE OURENSE

Juan Luis Basanta Dopico
Maria José Marcos Ruiz
Begoña Lopez Villaverde
Juzgado de Menores de Ourense.

Introducción

La Mediación es un mecanismo de resolución que ayuda a solucionar de forma pacífica diferentes tipos de conflictos. Se define como un sistema de negociación asistida mediante el cual, las partes involucradas en un conflicto intentan resolverlo por si mismos, con un tercero imparcial que actúa como conductor de la sesión, ayudando a las personas que participan a encontrar una solución satisfactoria para ambas partes.

La práctica de la mediación comprende áreas tan diversas que no puede darse una definición concreta. Existen diferentes definiciones de la mediación. Los autores Jay Folberg y Alison Taylor (1996) definen la mediación como: " El proceso mediante el cual los participantes, junto con la asistencia de una persona o personas neutrales, aíslan sistemáticamente los problemas en disputa con el objeto de encontrar opciones, considerar alternativas, y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades".

En toda mediación cabe distinguir unas características esenciales que podríamos definir como invariables, y otros rasgos o aspectos que pueden variar en función de determinadas circunstancias. La mayoría de autores que han escrito sobre mediación coinciden en que esta tiene carácter voluntario, consensual, confidencial e informal comparados con otros procesos.

Existen distintos campos de aplicación de la Mediación: Mediación en conflictos familiares, laborales, escolares, ambientales...Nos hemos centrado en la mediación en el ámbito penal juvenil, objeto de este trabajo.

Mediacion en el ambito penal juvenil

En general los modelos de mediación son diferentes según el país y el nivel de institucionalización, el carácter procesal, el sistema de intervención, el objetivo prioritario entre otros aspectos. El modelo español está dentro de un marco comunitario institucional orientado a evitar que los jóvenes entren en la justicia penal. Se trata de un modelo que, sin perder el control del M^o Fiscal y la instancia judicial, sobre los derechos y garantías de las partes, se propone impulsar el dialogo y la participación del autor y la víctima en la resolución del conflicto, potenciándose desde la justicia el establecimiento de la paz social. A pesar de las diferencias, los modelos vienen marcados por una misma filosofía, buscar una solución pacífica a los conflictos generales del delito que permitan conjugar las necesidades del infractor y la víctima.

Cuando hablamos de Justicia Juvenil nos referimos a las reacciones o respuestas ante actos tipificados como delito o falta en el Código Penal realizado por menores o jóvenes. La Mediación en este ámbito está dirigida a que el joven repare el daño y compense a la víctima o perjudicado.

Marco teorico-legal

En los últimos 15 años se han venido produciendo una serie de cambios importantes, en la Justicia Juvenil en toda Europa, que tienden a potenciar la desjudicialización y una mayor consideración hacia la víctima. Los procesos de mediación y reparación extrajudicial permiten la resolución del conflicto con la participación de las partes implicadas: víctima y joven infractor. Ello supone una concepción distinta al sistema tradicional punitivo de justicia. Inscrita en el modelo teórico de justicia restaurativa, se centra en reparar, compensar, remediar el daño causado a la víctima del delito, en satisfacer las necesidades de víctima, infractor y comunidad, basándose en la participación y protagonismo de las partes implicadas a la hora de resolver el conflicto, las consecuencias que ha tenido y las implicaciones en el futuro.

Existen algunos textos que hacen referencia a estas medidas como posible respuesta en el ámbito juvenil: las normas mínimas de Naciones Unidas, relativas al tratamiento de la delincuencia juvenil, llamadas Normas de Beijing, adoptadas en 1985; las Recomendación R 87/20 del comité de ministros del Congreso de Europa, relativa a las reacciones sociales ante la delincuencia juvenil, y la Convención Internacional de los Derechos del Niño en su artículo 40. Estos textos recomiendan procedimientos de desjudicialización o medidas alternativas, evitando los efectos estigmatizantes que pudieran darse de su paso por el sistema judicial.

La actual Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, recoge con interés particular la reparación del daño y la conciliación con la víctima, que “ en aras del principio de intervención mínima, y con el concurso mediador del equipo técnico, pueden dar lugar a la no-incoación o sobreseimiento del expediente, o a la finalización del cumplimiento de la medida impuestas, en un claro predominio, una vez más, de los criterios educativos y resocializadores...” “la conciliación tiene por objeto que la víctima reciba una satisfacción psicológica a cargo del menor infractor, quien ha de arrepentirse del daño causado y estar dispuesto a disculparse... la reparación requiere además que “el menor ejecute el compromiso contraído con la víctima o perjudicado de reparar el daño causado, bien mediante trabajos en beneficio de la comunidad, bien mediante acciones, adaptadas a las necesidades del sujeto, cuyo beneficiario sea la propia víctima o perjudicada”.

La exposición de motivos de la ley sitúa a la conciliación y reparación como situaciones en aras del principio de intervención mínima, lo que significa actuar lo estrictamente necesario desde el derecho penal. Se entiende la mediación como un proceso educativo y resocializador alternativo al procedimiento judicial y a las medidas impuestas en sentencia. No obstante la ley limita su aplicación:

- El hecho imputado debe constituir delito menos grave o falta
- falta de violencia o intimidación graves en la comisión de los hechos
- el menor se quiera conciliar con la víctima o se haya comprometido a cumplir la actividad educativa propuesta por el E.T

Una vez informado el Ministerio Fiscal de los compromisos adquiridos y el grado de cumplimiento este dará por concluida la instrucción y solicitará al Juez el sobreseimiento y archivo de las actuaciones. En caso de que el menor no cumpliera la reparación o la actividad educativa acordada, el Ministerio Fiscal continuará la tramitación del expediente.

Aspectos educativos

“En el ámbito juvenil, la misión principal de todos los operadores del sistema se dirige a un propósito educativo o “reeducativo”, lo que significa que el castigo o el propósito ejemplarizante debe de ser secundario frente a la actividad de enseñar para ser capaz de crecer como una persona plenamente responsable y socialmente competente.”(Garrido Genovés, 2001, pág. 230)

La mediación como modelo educativo de responsabilidad, supone que el sujeto tiene capacidad de afrontar sus propias acciones, atendiendo a los derechos de las víctimas y participando en la compensación de los daños ocasionados mediante una respuesta concreta. Ello supone asumir la responsabilidad de sus propias acciones, hacerse cargo de los daños

ocasionados, solucionar el conflicto con la víctima o persona perjudicada, y aprender con todo ello. El proceso de mediación facilita elementos para que estos jóvenes entiendan la reacción social y aprendan el sentido de las normas, favoreciendo la reflexión sobre las propias acciones antes de actuar.

La mediación penal habilita a la víctima, al infractor y a los miembros afectados de la comunidad para que estén directamente involucrados junto con el Estado en dar una respuesta frente al conflicto penal, buscando la reintegración de la víctima y del infractor con obligaciones que sirven para reparar el acto ilícito cometido y otras prestaciones sociales útiles, reduciendo las posibilidades de un daño futuro a partir de la responsabilización.

No se trata de una medida impuesta judicialmente, sino una respuesta voluntaria por parte del menor tras la asunción de sus propias acciones y las consecuencias que pudieran derivarse de la misma. Esta medida permite que desaparezca el conflicto jurídico con la mínima intervención posible, y propicia un progreso sociocognitivo, de aprendizaje social y desarrollo emocional en los menores al posibilitar el enfrentamiento entre la acción cometida en todo su contexto (atribuciones, actitudes...) con la percepción y sentimientos de la víctima, contribuyendo también en su desarrollo moral a través de su avance en la adquisición de actitudes, valores y normas. La responsabilizaron por los daños causados y su reparación comportan por si mismos un importante componente socio-conductual.

La Mediación supone una serie de beneficios no solo para el infractor, sino también para el perjudicado, que ante una solución positiva del conflicto entre ambos beneficia a la justicia y a la comunidad. Requiere del menor infractor un esfuerzo emocional y práctico, la confrontación directa con el delito, el daño que provocó y las consecuencias, relacionando sus respuestas con las consecuencias que su acción ha tenido para otras personas. Para la víctima supone una participación más activa en el proceso, donde se considera su posición y sus necesidades, no solo materiales, sino también afectivas, psicológicas, morales, emocionales... a través de la posibilidad de hablar al adolescente de todo ello. Se siente escuchada, compensada y adquiere una visión más propia de la justicia, rompiendo estereotipos sociales del delincuente juvenil. La comunidad participa en la solución del problema mediante entidades y asociaciones en las que hacer operativos los servicios en beneficio de la comunidad, colaborando en el proceso madurativo del menor.

Proceso de mediación del e.t. de ourense

Seguidamente expondremos algunas consideraciones a tener en cuenta del proceso de mediación:

Si bien la reparación se dirige al menor, consideramos importante la conformidad de los padres en el proceso ya que están doblemente afectados como titulares de la patria potestad, encargados de su educación y de la defensa de sus intereses así como su representante legal y civil. Ahora bien, ello no quiere decir que sea necesaria su presencia directa en la mediación y como aparece en la propuesta de protocolo sobre mediación elaborada por el CGPJ en sus conclusiones "Aceptada la propuesta se llevara a cabo el encuentro entre menor y víctima exclusivamente, propiciando el dialogo entre ambos."

Otra cuestión que suscita controversia es la intervención del abogado. Entendemos que este debe estar informado desde el inicio del procedimiento dando a conocer al menor el proceso y los derechos que le asisten, asesorando legalmente al menor en cualquier momento. No obstante su intervención en el momento mismo de la mediación, desde nuestra experiencia, resulta en muchos casos contraproducente, donde la defensa "per se" olvida el "interés superior del menor" y su responsabilización.

Corresponde al E. Técnico las funciones de mediación, el seguimiento y control de la misma, si bien en algunos casos de PSBC y tareas socioeducativas son ejecutadas por la entidad pública, al contrario que el modelo actual propuesto por la Xunta de Galicia que relega al E.T. a un papel subalterno dándoles el protagonismo a las Entidades Colaboradoras de carácter privado.

Método

Muestra

43 menores entre 14 y 18 años, a quienes la Fiscalía de Menores ha imputado un hecho tipificado como delito o falta en el Código Penal durante los años 2001 y 2002 en la provincia de Ourense.

Material y Metodo

La muestra de estudio se ha obtenido de los "Libros de Registro de Expedientes" de la Fiscalía y del Juzgado de Menores de Ourense relativo a los años estudiados.

Los datos se obtuvieron de los informes psicológicos, sociales y educativos emitidos por el Equipo Técnico y de los expedientes de los menores que constan en el Juzgado.

Para estimar la apreciación de la medida adoptada con estos menores desde su contexto familiar se diseñó un cuestionario de elaboración propia que los padres contestaron.

Procedimiento

El presente estudio tuvo lugar en 4 etapas:

1ª Estudio de documentación: libros, artículos, reuniones, creación de formatos para la recogida de datos.

2ª Recogida de datos propiamente dicha y confección de cuestionario diseñado para el estudio.

3ª Elaboración y tratamiento de los datos obtenidos: tabulación, cálculos y elaboración de tablas y gráficos.

4ª Presentación de resultados y conclusiones.

Resultados

Se inicia este estudio sobre las medidas de conciliación y mediación en los años 2001 y 2002, una vez entrada en vigor la Ley Orgánica 5/2000 de enero, Reguladora de la Responsabilidad penal de los Menores, cuya entrada en vigor se inicia el 13 de enero de 2001, y que supone una base legal sólida frente a legislaciones anteriores.

Si bien estas medidas puedan aplicarse bien como alternativa al proceso judicial también se prevén durante la ejecución (artículo 51 apartado 2) dónde el procedimiento judicial continua hasta la resolución del juez y se aplican como consecuencia de la suspensión de la ejecución de la medida. Durante estos dos años se han aplicado estas medidas, teniendo como referencia, fundamentalmente la regla 6ª de la Ley, es decir, como alternativa al proceso judicial.

Entre los años 2001 y 2002 se abrieron un total de 327 expedientes con 381 menores implicados, de los cuales 188 finalizaron con medidas en sentencia judicial firme y 43 se resolvieron con medidas extrajudiciales, lo que supone un 19% de medidas de mediación/reparación frente al resto de medidas adoptadas (81%) por el Juzgado de Menores. No hemos tenido en cuenta para establecer el porcentaje el nº de inhibiciones de la Fiscalía, la impugnación de justicia gratuita o los archivos previos o posteriores por sobreseimiento.

Desglosado el porcentaje por años, correspondería un 13% a mediación en el año 2001 aumentando hasta un 29% en el 2002. Esta diferencia obedece fundamentalmente a la entrada en vigor de la Ley en al año 2001, lo que supone un importante incremento de expedientes transitorios de menores que cumplieron condena como adultos, entre los 16 y 18 años, a quienes no era posible proponer estas medidas en la fase de instrucción.

En cuanto al sexo de los jóvenes infractores, los varones representan un 95% frente al 5% de las mujeres. No se aprecia un incremento de las jóvenes en conductas delictivas que parece apreciarse en otras comunidades como la catalana.

El 78% de los menores se sitúa entre los quince y diecisiete años, frente a una proporción mucho menor (5%) en los catorce y (7%) en los de dieciocho.

En un 42% los menores viven en Ourense frente al 58% procedente de diferentes pueblos dentro de la provincia. En un 60% se produjo el hecho delictivo con la participación de dos o tres menores.

En el ámbito académico, el 51% de ellos presentan retraso escolar. Hemos tomado como criterio una diferencia de dos años con respecto a su grupo-edad. En el 35% de los casos estaban desarrollando una actividad laboral, si bien en muchos de ellos se aprecian condiciones precarias y contratos de corta duración.

En cuanto a las actitudes educativas parentales hemos recogido la información a través de la aplicación del TAMAI (Tests Evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil) de H. Pedro Hernández., dónde se establecen básicamente tres estilos o modelos educativos: *estilo asistencial-personalizado*, caracterizado por el afecto, cuidado, respeto hacia la autonomía y control normativo; *permisivo*, excesiva concesión y fomento de caprichos, y *restrictivo* caracterizado por desatención, marginación afectiva y exceso de normativa con actitud hostil. Destaca de manera muy significativa el estilo asistencial-personalizado de las figuras parentales, que representa un 63% del total frente a un 10% de padres restrictivos y un 10% permisivos. No se ha podido constatar el estilo paterno predominante en el 14% de los casos. Este alto porcentaje en el estilo asistencial-personalizado si bien pudiera deberse a que el test aplicado se trata de una prueba autoevaluativa, es decir, hace referencia a la apreciación que los propios sujetos tienen de las actitudes educadoras de sus padres, que tienden a ser percibidas como buenas sin no es evidente una situación conflictiva de cierta gravedad, no es menos cierto que no se observan graves problemáticas familiares y de relación entre sus miembros frente al perfil observado en el resto de infractores estudiados con otras medidas, donde casi un 50% de los menores presentan un ambiente familiar conflictivo con problemas de relación ente los padres.

Se observan diferencias entre el estilo materno, tendente a una mayor educación asistencial-personalizada, con un 72% , seguida muy por debajo de un estilo permisivo que representa un 12% y una educación restrictiva en un 7% frente al estilo educativo paterno asistencial-personalizado en un 53%, permisivo en un 9% y restrictivo en un 19%, teniendo en cuenta que en un 19% de los casos no nos consta el estilo paterno frente a un 9% del estilo materno. La lectura que podemos destacar de estos datos es que si bien hay una percepción mayoritariamente positiva de los estilos parentales, basados en el afecto, respeto y autonomía en ambos progenitores, también siguen vigentes en un segundo plano los roles tradicionales con respecto a la educación familiar donde el padre sigue representando la autoridad frente a un papel mas permisivo de la figura materna.

En líneas generales se trata de menores que no presentan patología grave, dónde menos de un 10% presentan problemas de conducta o trastornos por sustancias tóxicas.

Con respecto al tipo de delito, predominan claramente aquellos contra el patrimonio: robo con un 27%, daños con un 19%, y hurto y U.I.V.M ambos con un 7% . Le siguen a continuación los delitos contra las personas, referidas en su mayor parte a lesiones con un 30% y amenazas en un 2%. Sólo en un 7% los menores contaban con antecedentes, o habían pasado por el Juzgado de Menores.

Las víctimas fueron en el 42% de los casos personas adultas, otro 35% eran también menores y en un 23% corresponde a entidades publicas o privadas. En un 16% de los casos los menores eran a su vez denunciante y denunciado, agresor y víctima. En un 60% de los casos las víctimas eran conocidas por los agresores o habían mantenido anteriormente algún tipo de relación con ellas (amigos, relaciones de vecindad, escolarización...). En cuanto a la propuesta (en el supuesto que el menor haya aceptado la conciliación/reparación) el índice de

aceptación en el proceso por parte de la víctima es muy alto, en el 85% de los casos han aceptado su participación directa o indirectamente. En el 63% su participación ha sido directa frente al 32% dónde se han utilizado algunos recursos como la confección de una carta dirigida a la víctima donde el menor ha expresado sus disculpas. Solo en un 5% se ha llevado a cabo sin su participación, buscándose soluciones extrajudiciales con actividades socioeducativas.

En un 9% de los casos los propios menores habían solucionado el conflicto de forma espontanea y voluntaria previamente a la intervención del Equipo Técnico. En general se trata de personas que se conocen y comparten un entorno social.

En el 53% de los casos se ha llevado a cabo un acto de conciliación y en un 47% se ha adoptado la reparación del daño causado, generalmente reembolsando la cantidad estimada. En un 12% de los casos estas medidas han ido acompañadas de actividades educativas, especialmente en aquellos casos que no ha habido una participación de la víctima o perjudicado.

Una vez descrita brevemente la casuística de la conciliación en la provincia de Ourense planteamos el estudio de los resultados de estas medidas a través de variables como el cumplimiento de los acuerdos adoptados, la reincidencia y la valoración de la conciliación/reparación desde el contexto familiar, a través de un Cuestionario confeccionado al efecto, véase anexo 1.

La mayoría de los menores, en un 91%, cumplieron con la medida propuesta y los acuerdos adoptados dando lugar al archivo del expediente. En un 9% esta medida no prospero. En algunos casos no llego a iniciarse, y en otros se incumplieron los acuerdos adoptados, por lo que se continuo con la tramitación del expediente por parte del M^o Fiscal. En un 7% de los casos los menores volvieron a reincidir, lo que implica que la medida de conciliación aplicada en su momento fue insuficiente, puesto que no se consiguió uno de los objetivos que persigue.

Con respecto a la valoración que se hace de estas medidas en el contexto familiar, contestaron en el 79% de los casos. En el 9% no se consultó porque objetivamente el programa de mediación no se cumplió, y en el 12 % restante no se obtuvo respuesta de los padres o no fueron localizados. Se obtuvieron los siguientes resultados:

El 94 % de los padres consultados valoraron en general como positivos los efectos de la medida aplicada con su hijo. Con el mismo porcentaje consideran que la mediación ha favorecido las relaciones sociales y ha facilitado el avance en la adquisición de valores, actitudes y respeto de normas. En un 85% consideran que ha favorecido una relación más positiva con el ámbito académico y/o laboral. Del 6% cuya valoración de las medidas se consideran que no se ha obtenido efectos positivos, consideran mayoritariamente que el menor nunca asumió realmente los hechos. Otro grupo curiosamente manifiestan actitudes de hiperproteccion al entender que la medida fue excesiva, y donde a pesar de la aceptación formal de la misma, no ha habido una interiorización.

Discusión

Se constata en la Provincia de Ourense que uno de cada cinco menores durante el 2001 realizan procesos de Mediación/reparación con incremento significativo durante el 2002. En líneas generales, se trata de menores de entre quince y diecisiete años, procedentes tanto del ámbito urbano como rural, escolarizados, con retraso escolar, que perciben un estilo educativo asistencial-personalizado (afecto, cuidado, respeto y control) en las figuras parentales. Sin patología grave, que en un alto porcentaje actúa en compañía de otro/s amigo/s y preferentemente contra el patrimonio (robo, daños, hurto, UIVM). En un 50% de los casos conoce a la víctima que en su mayoría es un adulto seguido por otro menor y en último lugar de entidades de carácter público o privado.

El porcentaje de cumplimiento de los acuerdos adoptados se cumplieron con éxito en un 91%. En un 7% de los casos los menores volvieron a reincidir. La valoración de estas medidas en el contexto familiar fue altamente positivo considerando, en líneas generales, que está medida favoreció las relaciones sociales y facilitó el avance en la adquisición de valores, actitudes y respeto de normas.

Se trata en general de jóvenes que acuden por primera vez al Juzgado por hechos o delitos menos graves, y escasamente reincidentes, con ausencia de graves problemáticas personales, familiares, educativas o sociales que pudieran necesitar de otras respuestas o medidas judiciales más allá de la amonestación, actividad socioeducativa o PSBC. Sin embargo esta medida está acorde con el objetivo inicial de desjudicialización presente en la ley para aquellos casos susceptibles de mediación evitando o minimizando el riesgo de estigmatización para el menor con alto componente educativo y de responsabilización.

El estudio concluido aporta datos significativos respecto a la percepción positiva de este tipo de medidas, presentando elevados índices de satisfacción en el contexto familiar de los menores afectados, bajo el esquema de un modelo simple de mediación institucional pública, que no produce efectos de revictimización y en el que la participación de las entidades privadas es periférica.

Queda pendiente en próximos trabajos valorar la participación de las víctimas así como su grado de satisfacción ante la restitución llevada a cabo por el joven.

Referencias

- Alvarez Ramos, F (2001): Análisis sociopedagógico de los procesos de mediación en la Ley de Responsabilidad Penal de los Menores. *Rev Zerbitzuan*, 39,19-28
- Alvarez Ramos,F e Hidalgo Borbujo M(1998): Mediación y justicia de Menores: un enfoque psicoeducativo. *Rev. Zerbitzuan*, 34, 19-28
- Alvarez Ramos,F e Hidalgo Borbujo,M (1997): Desarrollo moral y justicia de menores: pautas educativas para favorecer el razonamiento moral desde la justicia de menores. *Rev. Zerbitzuan* 31
- Baruch Bus R.A y Folger J.P. (1996) *La Promesa de Mediación. Como afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros* .Ed Granica . Barcelona.
- Consejo General del Poder Judicial (2003) *Propuesta de protocolo sobre mediación*. Documento interno de la Comisión del CGPJ. para el estudio de medidas de mediación en el ámbito de la Ley 5/2000 de responsabilidad penal de menores.
- Faci,V, Pelaez Perez, R. (2000): *Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero reguladora de la responsabilidad penal de los menores: comentarios y jurisprudencia*. Ed Colex. Madrid.
- Garrido Genovés, V. (2001). Tres pilares en la pedagogía de la delincuencia juvenil: el apoyo social, la justicia de la restauración y la prevención familiar. En Enrique López Martínez y Antonio Ripio Spitteri (Cords.) *Justicia de menores e intervención socioeducativa*. Consejería de Trabajo y Política Social: Murcia.
- Gimenez-Salinas, E (1996): La mediación en el sistema de justicia juvenil: una visión desde el derecho comparado. *Rev Eguzkilo*, 10. 193-212
- Gonzalez-Capitel, C. (2001): *Manual de mediación* .Atelier. Barcelona.
- Ley Orgánica 5/2000,de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- Lopez Cabello, P (1999): Programa de mediación y reparación en la justicia de menores .*Rev Zerbitzuan* 37, 19-32.

Anexo 1. CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO

1. Considera que la conciliación/reparación ha tenido efectos positivos en su hijo?
SI NO

En caso de marcar SI en la respuesta anterior continúe con las siguientes preguntas.

2. Considera que la conciliación ha favorecido que su hijo resuelva mejor los problemas de relación con otras personas y entienda la necesidad de respetar unas normas sociales básicas.
SI NO
3. Considera que la conciliación ha favorecido una relación positiva con el mundo académico y /o laboral.
SI NO
4. Considera que la conciliación ha favorecido una mayor estabilidad en su hijo facilitando el avance en la adquisición de valores, actitudes y normas.
SI NO

Sólo si Ud. ha contestado NO a la primera pregunta continúe aquí. Elija una sola respuesta que desde su punto de vista pudiera explicar la causa de la baja efectividad de la medida.

5. Considera que su hijo nunca asumió realmente la conciliación. Porque.... (marque una sola alternativa)
- No asumió los hechos
 - Cree que la verdadera intención fue evitar el proceso judicial
 - Considera que la pandilla o grupo de amigos han impedido los beneficios de la conciliación.
 - Su hijo tiene graves dificultades de conducta que le impiden interiorizar y asumir responsabilidades.
 - Piensa que la actitud de la víctima no fue la correcta en el proceso de conciliación
6. Piensa Ud. que la medida se aplicó tarde.
o Si
o No
7. Ud. Cree que la medida no fue la adecuada
 La medida fue excesiva
 La medida fue muy leve

8. Considera que la conciliación/reparación ha tenido efectos positivos en su hijo?
SI NO

En caso de marcar SI en la respuesta anterior continúe con las siguientes preguntas.

9. Considera que la conciliación ha favorecido que su hijo resuelva mejor los problemas de relación con otras personas y entienda la necesidad de respetar unas normas sociales básicas.
SI NO
10. Considera que la conciliación ha favorecido una relación positiva con el mundo académico y /o laboral.
SI NO
11. Considera que la conciliación ha favorecido una mayor estabilidad en su hijo facilitando el avance en la adquisición de valores, actitudes y normas.
SI NO

Sólo si Ud. ha contestado NO a la primera pregunta continúe aquí. Elija una sola respuesta que desde su punto de vista pudiera explicar la causa de la baja efectividad de la medida.

12. Considera que su hijo nunca asumió realmente la conciliación. Porque.... (marque una sola alternativa)
- No asumió los hechos
 - Cree que la verdadera intención fue evitar el proceso judicial
 - Considera que la pandilla o grupo de amigos han impedido los beneficios de la conciliación.
 - Su hijo tiene graves dificultades de conducta que le impiden interiorizar y asumir responsabilidades.
 - Piensa que la actitud de la víctima no fue la correcta en el proceso de conciliación.
13. Piensa Ud. que la medida se aplicó tarde.
o Si
o No
14. Ud. Cree que la medida no fue la adecuada
 La medida fue excesiva
 La medida fue muy leve

REACCIÓN PENAL ANTE EL MENOR INFRACTOR EVOLUCIÓN Y CARACTERÍSTICAS EN LA MEDIDA DE INTERNAMIENTO

Carlos Becedóniz Vázquez¹.
Fco. Javier Rodríguez Díaz².

¹Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia.

²Universidad de Oviedo.

Introducción

La aplicación de la Ley Orgánica 4/1992, reguladora de la competencia y el procedimiento de los Juzgados de Menores, y de la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, ha dado el soporte jurídico a la respuesta que la sociedad española de entresiglos ha considerado más idónea para intervenir con los menores infractores de la ley penal.

Diez años de intervención nos aportan la información suficiente para visualizar la evolución en la aplicación de las medidas, las nuevas tendencias y las prácticas que se confirman y consolidan como típicas de nuestro tiempo.

En el presente estudio se intenta profundizar en el conocimiento de la aplicación de la medida de internamiento en el Principado de Asturias durante el período 1993-2003, su relación con el conjunto de medidas impuestas, la definición de algunos rasgos que caracterizan la aplicación y ejecución de esa medida en el año 2001 y una incursión final en el conocimiento de los factores asociados a la reincidencia presentes en los menores a quienes se aplica la medida de internamiento en 2001.

Método

Muestra

La muestra sobre la que se realiza la investigación recoge la totalidad de las medidas dictadas por el Juzgado de Menores de Oviedo entre los años 1993-2003.

Diseño

El estudio consta de tres partes dedicadas cada una de ellas a profundizar en la aplicación de las medidas de internamiento en régimen abierto, semiabierto y cerrado en el Principado de Asturias, durante el período 1993-2003.

La primera parte se centra en el estudio de la evolución en la adopción de la medida de internamiento en el marco del conjunto de medidas aplicadas durante el período estudiado. La muestra sobre la que se realiza la investigación recoge la totalidad de las medidas dictadas por el Juzgado de Menores de Oviedo entre los años 1993-2003.

La segunda parte se centra en el estudio de la medida de internamiento durante el primer año de vigencia de la Ley Orgánica 5/2000. La muestra investigada está integrada por la totalidad de las medidas impuestas por el Juzgado de Menores de Oviedo en el año 2001.

La tercera parte consiste en un seguimiento durante el año 2002 de la situación penal de los menores a quienes se aplica la medida de internamiento en el año 2001, al objeto de estudiar los factores diferenciales que aparecen asociados a la ausencia de reincidencia de algunos de ellos. La muestra estudiada está compuesta por la totalidad de los menores a

quienes se aplica la medida de internamiento en el Principado de Asturias en los años 2001 y 2002.

Instrumentos

Como fuente de información de esta investigación se utilizan las estadísticas y las sentencias dictadas por el Juzgado de Menores de Oviedo, el único que hay en Asturias, dictadas durante los años 2001, 2002 y 2003.

Resultados

Primera parte

La aplicación de las medidas tipificadas en la Ley Orgánica 4/1992 mantiene una tendencia regular a lo largo del período de vigencia de la misma, desde el año 1993 hasta el 2000, ambos inclusive, que se concreta en una media anual de 108 medidas.

Una vez que entra en vigor la Ley Orgánica 5/2000, el aumento del número de menores a quienes es de aplicación como consecuencia de la ampliación de la minoría de edad penal a los 18 años, da lugar a que se rompa la tendencia anterior y se entre en una fase de incremento progresivo en la aplicación de medidas. Cada año se imponen unas 200 medidas más que el año anterior (Ver tabla 1).

En cualquier caso, se puede constatar la existencia de dos hechos que en nuestra opinión deberían formar parte de las características definitorias del período estudiado. Nos referimos a la progresiva aceptación y aplicación de la medida de prestaciones en beneficio de la comunidad y al proceso inverso sufrido por la medida de amonestación. Esta última medida inicia el período con una altísima representación al aplicarse durante el año 1993 en 53 ocasiones, lo que equivale al 41% de las medidas impuestas ese año. Tras un largo proceso en caída permanente y después de unos últimos años de presencia testimonial, en el año 2003 no se aplica ninguna medida de amonestación.

Por el contrario, la medida de prestaciones no se aplica en 1993 y su progresión durante los cinco primeros años es muy lenta. Es en los últimos cinco años cuando se ha asentado como una de las medidas más impuestas con una proporción en torno al 20% sobre el total de medidas aplicadas.

Otros dos hechos podrían ayudar a definir el período. Uno de ellos sería el mantenimiento de una presencia significativa de la medida de libertad vigilada. Tras unos años de cuestionamiento sobre su vigencia y debiendo convivir en la actualidad con otras medidas alternativas al internamiento introducidas por las normas más modernas, la vieja libertad vigilada repescada de la legislación de 1948 mantiene su presencia en el grupo de las medidas impuestas en una proporción superior al 20%.

Por último, el mantenimiento de otra medida también clásica, la de internamiento en sus variantes de régimen abierto, semiabierto y cerrado. La medida de internamiento se caracteriza por su incremento en números absolutos y por su estabilidad en términos relativos. Durante la etapa de vigencia de la Ley Orgánica 4/1992, su porcentaje de aplicación en relación con el total de medidas adoptadas es del 21,2%. Transcurridos los tres primeros años de aplicación la Ley Orgánica 5/2000, su porcentaje de aplicación en 2003 es de 21,7%.

Por el contrario, si nos fijamos en datos absolutos observamos que, lo mismo que ha ocurrido con el total de las medidas impuestas, la de internamiento se ha multiplicado. Si durante los años 1993-2000 se adoptaron 23 medidas de internamiento de media anual, en los tres últimos años su aplicación media ha sido de 106 medidas por año.

Tabla 1. Medidas adoptadas por el Juzgado de Menores de Oviedo en el período 1993-2003.

Medidas	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Internamiento	30	22	6	8	24	28	27	39	82	87	148
Internamiento Terapéutico									1	3	5
Tratamiento ambulatorio	3	0	1	1	0	0	0	1	2	6	3
Centro de día									0	1	4
Permanencia Fin semana	4	10	2	4	8	11	12	21	27	94	147
Libertad vigilada	38	34	19	32	33	44	51	53	41	110	153
Convivencia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prestaciones comunidad	0	4	7	6	10	16	25	37	52	93	152
Tareas socioeducativas									11	52	69
Amonestación	53	36	38	28	14	11	9	5	3	3	0
Privación derechos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Total	128	106	73	79	89	110	125	156	219	450	681

Fuente: Juzgado de Menores de Oviedo.

Segunda parte

En el año 2001 el Juzgado de Menores de Oviedo impone 82 medidas de internamiento, con la siguiente distribución:

- Internamiento en régimen cerrado: 5 6%
- Internamiento en régimen semiabierto: 73 89%
- Internamiento en régimen abierto: 4 5%

Esas 82 medidas de internamiento se imponen a 39 menores, distribuidas de la forma que se relaciona:

- A 21 menores se les impone una medida de internamiento.
- A 18 menores más de una medida de internamiento

Si nos centramos en estos últimos 18 menores, observamos que:

- 5 menores, ejecutan 2 medidas cada uno.
- 9 menores, ejecutan 3 medidas cada uno.
- 2 menores, ejecutan 4 medidas cada uno.
- 2 menores, ejecutan 8 medidas cada uno.

Así, comprobamos que 18 menores cumplen 61 medidas de internamiento, de forma que:

- 18 menores, el 46%, cumplen el 74% de las medidas de internamiento.

De los cuales:

- 4 menores, cumplen el 29% de las medidas de internamiento.

Se constata que un pequeño número de menores cumple una proporción muy importante de las medidas de internamiento, manteniendo así la tendencia general del año 2001, dado que si nos referimos al conjunto de las medidas adoptadas ese año comprobamos que:

- Se imponen un total de 219 medidas a 110 menores.
- A 13 menores se les imponen 85 medidas.
- O, lo que es lo mismo, el 12% de los menores cumple el 39% de las medidas.

La duración media de las medidas de internamiento impuestas durante 2001, atendiendo a su régimen es la siguiente:

- Internamiento en régimen cerrado: 6 años y 4 meses.
- Internamiento en régimen semiabierto: 7 meses.
- Internamiento en régimen abierto: 1 año.

Si atendemos a la distribución del tiempo asignado en las medidas de internamiento al internamiento propiamente dicho (I) y a la libertad vigilada posterior al internamiento (LV):

- Internamiento régimen cerrado: 72% I 28% LV
- Internamiento régimen semiabierto: 71% I 29% LV
- Internamiento régimen abierto: 75% I 25% LV

En lo relacionado con las incidencias durante la ejecución de las medidas de internamiento durante el año 2001 se constata que se producen 7 fugas del centro y 42 no retornos de permisos de vacaciones y fines de semana, salidas al médico, visitas educativas, etc.

Tercera parte

Si seguimos la situación judicial de los 39 menores a los que se impuso alguna medida de internamiento en 2001, comprobamos que en el año 2002 el Juzgado de Menores de Oviedo volvió a imponer alguna medida a 29 de ellos, el 74%.

Al observar la situación de esos 29 menores en 2002 comprobamos que:

- A los 29 menores se les imponen un total de 156 medidas, lo que equivale al 35% de las aplicadas por el Juzgado de Menores de Oviedo en ese año.
- A 23 menores se les vuelve a imponer alguna medida de internamiento. En concreto, 56 medidas de internamiento, el 64% del total.

Únicamente 10 de los 39 menores a los que se impuso alguna medida de internamiento en 2001, no recibieron ninguna medida del Juzgado de Menores de Oviedo en 2002.

En esta tercera parte de la investigación se pretende profundizar en el análisis de los factores diferenciales que aparecen asociados a la ausencia de reincidencia en estos 10 menores.

Factor género: Del total de 39 menores estudiados, 36 son varones y 3 son mujeres. Aunque el 100% de los sujetos no reincidentes son varones, la escasa representación de las mujeres en esta muestra (7,6%) evita que saquemos conclusiones en relación con posible influencia del sexo en la mayor o menor reincidencia de los casos estudiados.

Factor edad: Los 39 sujetos estudiados tienen en 2002 unas edades representadas con la siguiente proporción: los mayores de 18 años son el 44% y los menores de esa edad el 56%. Por el contrario, la tendencia se invierte si estudiamos exclusivamente las edades de los sujetos a quienes no se impone ninguna medida en 2002: los mayores de 18 años son el 60% y los menores de esa edad el 40%. Una vez confirmado que tampoco se les ha impuesto ninguna pena en la jurisdicción penal de adultos, se puede afirmar que existe alguna mayor probabilidad de no reincidencia en el caso de los menores sometidos a medidas de los Juzgados de Menores cuando estos están entre los mayores del grupo estudiado.

Factor régimen de internamiento: Las medidas de internamiento impuestas en 2001 se aplicaron en régimen cerrado en un 6% de los casos, las de semiabierto en el 89% y las de abierto en el 5%.

Ese desequilibrio desaparece cuando nos fijamos en el régimen en que estuvieron cumpliendo las medidas de internamiento impuestas en 2001, los menores a quienes no se impuso ninguna medida en 2002: en régimen cerrado 3 (30%), en semiabierto 4 (40%) y en abierto 3 (30%).

La paridad casi total que presenta el régimen de cumplimiento de las medidas de internamiento impuestas en 2001 al grupo de los 10 menores a los que no se impone ninguna medida en 2002, parece descartar toda influencia al régimen de internamiento como factor asociado a una menor reincidencia.

Factor número de medidas impuestas: A 26 de los 39 menores estudiados (67%) se les impone en 2001 más de una medida. En cambio, son únicamente 13 (33%) a los que se impone una sola medida.

Si nos fijamos ahora exclusivamente en el grupo de esos menores que no recibieron ninguna medida en 2002, comprobamos que:

- 2 de los 10 menores no reincidentes en 2002, el 20%, recibieron más de una medida en 2001.
- 8 de los 10 menores no reincidentes en 2002, el 80%, sólo recibieron una medida en 2001.

Dicho de otra manera, únicamente el 8% de los que habían recibido más de una medida en 2001, no reciben ninguna medida en 2002, mientras que del grupo a los que se puso una sólo medida en 2001, no reciben ninguna medida al año siguiente el 61%.

El número de medidas impuestas con antelación se constituye en este estudio como un factor claramente asociado a la reincidencia. Hablaríamos de la reincidencia pasada como factor asociado a una posible reincidencia futura.

Factor delitos cometidos: Los delitos cometidos por el grupo de 39 menores a los que se impusieron en 2001 medidas de internamiento se elevan a un total de 175. La media es de 4,49 delitos por menor.

Los delitos contra el patrimonio son 139 (80%), lesiones 13 (7%), daños 6 (3%), los delitos contra la libertad sexual 5 (3%), amenazas 2 (1%), quebrantamiento 2 (1%), allanamiento de morada 2 (1%), malos tratos 1 (0,5%), atentado 1 (0,5%), delitos contra la seguridad del tráfico 1 (0,5%) y homicidio 1 (0,5%).

Los delitos que traen como consecuencia las medidas impuestas al grupo de 10 menores a los que el Juzgado de Menores de Oviedo impone alguna medida de internamiento en 2001, pero no impone ninguna en 2002, son los siguientes:

- Agresión sexual	2	9%
- Abuso sexual	3	14%
- Malos tratos	1	5%
- Lesiones	5	24%
- Delito contra el patrimonio	9	43%
- Homicidio	1	5%

Los 10 menores del grupo estudiado cometen 21 delitos, que son los que motivan la imposición de medidas en 2001. Esto supone una media de 2,1 delitos por menor, menos de la mitad que el grupo general que está en 4,49.

El factor delito parece ser significativo cuantitativamente hablando, es decir, cuanto menor es el número de delitos cometidos previamente se aprecia una menor probabilidad de reincidencia.

Cualitativamente hablando, se observa que los delitos cometidos con antelación por el grupo de menores no reincidentes son llamativamente más graves que los cometidos por los reincidentes. La explicación del papel que juega el tipo de delito cometido en la reincidencia es compleja. En todo caso, sí se puede llamar la atención sobre la presencia de un factor asociado a la comisión de delitos por este grupo de menores. Se trata de la comisión de los delitos actuando en solitario o en grupo.

Los 39 menores a quienes se imponen medidas de internamiento en 2001 actúan de la forma siguiente:

- Solos:	11	28%
- Indistinto:	12	31%
- En grupo:	16	41%

Los 10 menores de ese grupo de 39 a quienes no se imponen medidas en 2002 actúan de manera diferente:

- Solos:	7	70%
- Indistinto:	1	10%
- En grupo:	2	20%

La comisión del delito en solitario se nos muestra como un factor asociado claramente a la menor probabilidad de comisión de nuevos delitos en el futuro, en contraposición con la actuación en grupo. Pero hay que recordar que este factor se presenta en esta investigación junto a unos determinados tipos de delito, por lo que, en principio, afirmaremos que la actuación en solitario sólo tiene tal valor cuando va ligado a esos delitos.

Discusión

En la línea seguida por otras muchas investigaciones, en este estudio se han pretendido aislar factores asociados a una variable dependiente, la reincidencia.

Mientras factores como el sexo de los sujetos y el régimen en que cumplen la medida de internamiento apenas parecen tener incidencia en su futuro, otros factores como la edad durante el cumplimiento de las medidas judicialmente impuestas, la mayor o menor participación previa en la comisión de delitos, el haber estado sometido a más medidas judiciales e incluso la forma en que se han cometido los delitos, sí parecen establecer una especial asociación con la mayor o menor probabilidad de reincidencia en el delito.

La constatación científica de la existencia de factores presentes en los propios menores que pueden incidir favorable o desfavorablemente en su pronóstico de reinserción propiciaría una intervención educativa más ajustada desde los centros y programas dispuestos para ejecutar las medidas impuestas por los jueces de menores.

En cualquier caso, no parece aconsejable sacar conclusiones precipitadas ni hacer lecturas demasiado simplistas de la información que nos aportan las investigaciones. Casi nunca un solo factor aparece aislado como una variable independiente pura, como causa que desencadena siempre un mismo efecto. El descubrimiento de asociaciones de factores, de factores encadenados cuya presencia conjunta aumenta las probabilidades de eficacia de un programa debería ser la línea que guíe nuestros pasos en un futuro.

Los resultados de esta investigación invitan a profundizar en el desarrollo de una línea de análisis y también de reflexión que incida en la consideración del menor como un sujeto capaz, como un sujeto con capacidad para ejercer derechos y para asumir responsabilidades. Desde esta perspectiva, como una persona que vive en una sociedad que le debería garantizar durante su minoría de edad los recursos y las experiencias necesarias

para que pueda llegar a hacerse responsable, para que pueda llegar a ejercer el derecho a ser responsable. El concepto de menor infractor en el que se fundamenta la vigente Ley de responsabilidad penal, siguiendo a García-Pablos (1999 b), es incompatible con su consideración como pecador, alienado, desvalido o necesitado de permanente tutela y asistencia. Es un menor como otro cualquiera, que puede acatar las leyes o incumplirlas, pero al que en todo caso, por muy condicionado que pueda estar por sí mismo, por los demás, por el medio, hay que reclamarle que asuma el protagonismo para superar sus propios condicionamientos. Y hay que convencerle de que es capaz de hacerlo.

Referencias

- Farrington D. (1992). Implicaciones de la investigación sobre carreras delictivas para la prevención de la delincuencia. En V. Garrido y L. Montoro (ed.), *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Farrington D. (1999), Criminal career research in the United Kingdom. En V. Garrido, P. Stangeland y S. Redondo, *Principios de Criminología*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- García-Pablos A. (1999 a), Momento actual de la reflexión criminológica. En L. Arroyo, J. Montañés y C. Rechea (ed.) *Estudios de Criminología II*. Cuenca. Universidad de Castilla – La Mancha.
- García-Pablos A. (1999 b), *Tratado de Criminología*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Garrido V., Montoro L. y Marín J.M. (1992). La reeducación del delincuente juvenil: bases para la esperanza. En V. Garrido y L. Montoro (ed.) *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Garrido V., Montoro L. y López M.J. (1992), Por qué es difícil el éxito en la reeducación de los delincuentes juveniles. En V. Garrido y L. Montoro (ed.) *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Garrido V. (1993). *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Madrid. Ed. Centro de Estudios Ramón Areces S. A..
- Garrido V., Stangeland P. y Redondo S. (1999). *Principios de Criminología*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Montañés J. et al. (1999). Delincuencia juvenil femenina y su comparación con la masculina. En L. Arroyo, J. Montañés y C. Rechea (ed.) *Estudios de Criminología II*. Cuenca. Universidad de Castilla – La Mancha.
- Rechea C. et al. (1995). *La Delincuencia Juvenil en España: autoinforme de los jóvenes*. España. Universidad de Castilla – La Mancha / Ministerio del Interior.
- S Redondo. y E Luque. (1999), La reincidencia en el delito: un análisis empírico. En L. Arroyo, J. Montañés y C. Rechea (ed.) *Estudios de Criminología II*. Cuenca. Universidad de Castilla – La Mancha.

Agradecimientos:

Esta investigación ha sido posible gracias a la siempre amable colaboración del Juzgado de Menores de Oviedo, la Fiscalía de Menores del Tribunal Superior de Justicia del Principado de Asturias y el Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia.

FACTORES PRIMARIOS DE ÉXITO EN PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN CON DELINCUENTES JUVENILES: ANÁLISIS DESDE EL PASADO PARA LA REALIDAD DEL SIGLO XXI

Carlos Becedoniz Vázquez¹

Fco. Javier Rodríguez Díaz²

¹Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia

²Universidad de Oviedo.

Introducción

La evaluación de la efectividad de los programas dirigidos a la rehabilitación de delincuentes, en especial la de los delincuentes juveniles, ha dado lugar a una importante producción de trabajos de investigación que han llegado a conclusiones diferentes e incluso, a veces, contradictorias. Una primera etapa abarca revisiones efectuadas entre los años 1966 y 1976, referidas a literatura publicada desde el año 1940. La más representativa, y la que tuvo una mayor difusión y trascendencia, fue la realizada por Lipton, Martinson y Wilks (1975), donde se resalta que de los 231 tratamientos evaluados ninguno de ellos afecta de manera fácil y efectiva la tasa de reincidencia de los delincuentes.

Una etapa intermedia, representada por trabajos realizados en 1976 y años inmediatamente posteriores, representa el retorno a la situación de partida. Mann (1976), en su revisión de programas de rehabilitación de delincuentes juveniles con ciertas garantías, pone de relieve la deficiente metodología y la inconsistencia del sistema de evaluación empleado en los mismos, lo que da lugar a que no se pueda afirmar o negar que esos programas funcionen.

La segunda etapa tiene su punto de arranque en la publicación de la revisión de Lipton y colaboradores (1975), la cual tiene consecuencias relevantes en el posterior planteamiento del tratamiento rehabilitador dirigido a los delincuentes. En este transcurrir, la obra de referencia es la de Gendreau y Ross (1979), basada en la literatura publicada entre 1973 y 1978. Las revisiones en esta etapa nos transmiten un mensaje más optimista, al confirmar que ciertos tratamientos aplicados a determinados delincuentes y en ciertos ambientes sí son eficaces y efectivos.

Las dos últimas décadas del siglo XX se caracterizarán por un cambio brusco: la evaluación de tratamientos de intervención con delincuentes cesa en la búsqueda de *el tratamiento*, de *el modelo* de intervención que funcione con todos los delincuentes y da paso a profundizar en la tesis mantenida por Gendreau y Ross (1979), es decir, ¿por qué algunos programas, en los que intervienen determinados profesionales y administrados en ciertos ambientes, funcionan con unos y no con otros delincuentes juveniles?. Desde este planteamiento, el estudio a realizar tiene como **objetivo**:

identificar los factores de eficacia que podemos denominar primarios por estar en la base y que pueden servir de fundamento para el diseño de programas de intervención con 'delincuentes juveniles' o menores infractores a implementar hoy.

Análisis de fuentes

La línea de investigación seguida busca aislar los factores de éxito que han concurrido y han sido identificados en un conjunto de programas con garantías científicas. La forma de operar se ciñe al análisis de las distintas variables incluidas en proyectos que han obtenido resultados positivos en la rehabilitación de menores infractores. A aquellas variables que reiteradamente están presentes se les atribuye el calificativo de eficaces.

Se pretende, pues, aislar métodos, técnicas y principios relativos al diseño y organización de los programas que entendemos se conforman como factores de éxito. Una primera característica a resaltar de los mismos sería que son aplicables a cualquier programa, sea cual sea el ámbito en el que se pretenda desarrollar. En segundo lugar, nos atrevemos a afirmar que su presencia es necesaria para que cualquier tipo de intervención pueda llegar a ser efectiva.

La relación que se ofrece, a continuación, designa los factores de éxito que se han sido así definidos por evaluadores de programas de intervención con infractores, casi siempre juveniles, y son fruto de los estudios que se han realizado; se incluyen, además, los derivados de la opinión que se han formado los investigadores al concluir sus evaluaciones (ver Tabla 1 y 2) y, por último, se ha dado cabida a los factores que según los responsables y técnicos que han participado directamente en los programas han contribuido de forma sobresaliente al éxito de los mismos (ver Tabla 3 y 4).

<ol style="list-style-type: none"> 1. Programas de acogimiento familiar especializados en el tratamiento de menores con problemas de conducta, en U.S.A. Bryant, en un estudio publicado en 1981 y citado en <i>Ripol-Millet y Rubiol (1990)</i>, identifica los elementos comunes a todos ellos. 2. Cinco programas de desjudicialización que se están desarrollando en la actualidad con éxito. <i>Cantwell (1998)</i> informa sobre los mismos. 3. Estudio sobre 300 menores internados en 17 residencias para delincuentes juveniles, en relación con las fugas. Clarke y Martín publican los resultados de su investigación en 1971 y son citados en <i>Segura (1985)</i>. 4. Organización de las prisiones. Capítulo de <i>Clemente (1997)</i>, en la ya clásica obra coordinada por él mismo sobre psicología jurídica. 5. Análisis sobre la situación de los centros de cumplimiento penal de menores, de Alemania. <i>Dünkel (1985)</i>. 6. Estudio de la tasa de reincidencia en 8 casas de cumplimiento de medidas de internamiento con 400 menores internados. Dunlop publica sus resultados en 1974 y son citados en <i>Segura (1985)</i>. 7. Programa a gran escala con menores con conducta antisocial, integrado en las actividades de un centro de la comunidad al que asistían los jóvenes aparte de las clases (8 a 17 años). Empezaron 700 y acabaron 450. Duración: 1 año. El programa es llevado a cabo por Feldman y cols.1, y los resultados publicados por el autor en 1983 son citados en <i>Kazdin y Buela-Casal (1997)</i>. 8. Meta-análisis de 111 programas de tratamiento de delincuentes seleccionados de acuerdo con unos criterios metodológicos. Garret, 1985, citado en <i>Garrido y Vidal del Cerro(1987)</i>. 9. Propuesta sobre principios a considerar en la creación de un sistema integrado de justicia de menores. <i>Garrido (1990)</i>. 10. Análisis de los programas de intervención con menores delincuentes desarrollados por Vicente Garrido a partir del año 1985, en dos centros de internamiento de menores de la ciudad de Alicante. <i>Garrido (1990)</i>. 11. Revisión de la literatura publicada entre finales de 1973 y principios de 1978. Los autores reúnen 95 estudios de los que extraen algunos aspectos básicos que en su opinión todo programa con delincuentes debería incluir. Gendreau y Ross, 1979, citados en <i>Garrido y Vidal del Cerro (1987)</i>. 12. Programa de Kent. Iniciado en 1975. Su coordinadora, Nancy Hazel, se inspira en los programas suecos de acogida familiar de menores con problemas. Se dirige a menores de 14 a 17 años, delincuentes y difíciles. <i>Ripol-Millet y Rubiol (1990)</i>. 13. Evaluación de un programa basado en el <i>counseling</i> llevado a cabo en una cárcel de California. El autor de la evaluación, Kassebaum, 1971, es citado en <i>Segura (1985)</i>. 14. Exposición de los criterios a que se puede recurrir, a juicio de los autores, para identificar los tratamientos más prometedores para los trastornos de conducta. <i>Kazdin y Buela-Casal (1997)</i>. 	<ol style="list-style-type: none"> 15. Estudio sobre el <i>Proyecto de preparación de hinchas de Amberes</i> en el que los autores recogen la opinión de los responsables del proyecto sobre los factores de éxito del mismo. <i>Limbergen y Welaenis (1993)</i>. 16. Extenso estudio de campo para evaluar los proyectos más prestigiosos de EE UU en el tratamiento de delincuentes juveniles. Dale Mann realiza este estudio publicado en 1976 y citado en <i>Segura (1985)</i>. 17. Programa de desjudicialización juvenil descrito por Nugent en 1991 y citado por <i>Sancha (1993)</i>. 18. Enfoque histórico sobre los centros de reforma de menores en España, realizado por <i>Palacios (1997)</i>. 19. El equipo del Proyecto P.E.C. (Providencia Educational Center), St. Louis, Missouri, U.S.A., iniciado en 1965, señala los elementos del programa alternativo al internamiento para menores delincuentes reincidentes que más han contribuido a su éxito. <i>Segura (1985)</i>. 20. Estudio de las revisiones de programas de tratamiento de la delincuencia. A partir de todos ellos, Redondo realiza una propuesta de <i>retrato robot</i> de aquellos programas que han mostrado una mayor efectividad en el tratamiento de los delincuentes y de los factores del tratamiento que han mostrado una asociación importante con la efectividad de los programas aplicados. <i>Redondo (1997)</i>. 21. Revisión de más de 80 estudios independientes y bien controlados que habían alcanzado reducciones sustanciales en reincidencia. <i>Ross (1987)</i>. 22. Análisis de las características más relevantes de las medidas alternativas al internamiento en el campo de la justicia penal de menores y de los programas dispuestos para ejecutarlas. <i>Sancha (1993)</i>. 23. Variables de éxito extraídas de la investigación realizada por el autor sobre programas de intervención eficaces con delincuentes juveniles. <i>Segura (1985)</i>. 24. Análisis de 5 programas de tratamiento intermedio llevados a cabo en Londres, Liverpool, Birmingham y Condado de Kent (2). <i>Segura (1985)</i>. 25. Factores de éxito del Proyecto New Pride, Denver, Colorado, U.S.A., dirigido a delincuentes juveniles serios (reincidentes y cuasi-profesionales), de 14 a 17 años. Alternativo al internamiento. <i>Segura (1985)</i>. 26. Factores de éxito extraídos por el autor de distintos programas eficaces de intervención con delincuentes juveniles de varios países. <i>Segura (1985)</i>. 27. Estudio de variables de éxito de 46 centros de internamiento de reforma. Sinclair, 1971 y 1982, citado en <i>Segura (1985)</i>. 28. Estudio sobre 8 programas de acogida familiar para adolescentes con problemas en Londres. Estudio realizado por Janie Thomas en 1982 y citado por <i>Ripol-Millet y Rubiol (1990)</i>. 29. Proyectos de mediación entre víctima e infractor juvenil. <i>Trenczeck (1993)</i>. 30. Estudio sobre violencia escolar en la ESO. <i>Defensor del Pueblo (2000)</i>.
---	--

TABLA 1. Investigaciones y estudios de programas de intervención con delincuentes juveniles para identificar los factores primarios de éxito.

TABLA 2. Definición de los programas de éxito sobre los que se hace el estudio

- **PROGRAMAS DE ACOGIMIENTO FAMILIAR**

Se incluyen 3 investigaciones sobre programas de acogimiento familiar dirigidos a delincuentes infantiles o juveniles.

- **PROGRAMAS DE JUSTICIA RESTAURATIVA**

El estudio incluye también 3 investigaciones sobre los programas denominados de desjudicialización, extrajudiciales o de conciliación entre infractor y víctima y reparación del daño causado.

- **PROGRAMAS DE INTERNAMIENTO**

Los programas desarrollados en centros para el cumplimiento de medidas privativas de libertad tienen una representación de 8 investigaciones.

- **PROGRAMAS DE MEDIO ABIERTO**

7 investigaciones se refieren a programas desarrollados en el propio medio familiar y social de los menores.

- **PROGRAMAS EN GENERAL**

En 6 ocasiones se han utilizado investigaciones referidas a conjuntos de programas variados, en los que el criterio para ser incluidos ha sido la fecha de publicación, la eficacia demostrada por los mismos, el tipo de conducta que pretenden tratar, etc.

- **CONCLUSIONES DE LOS INVESTIGADORES**

En 3 ocasiones la fuente de la que se extraen los factores primarios de éxito son las conclusiones a las que llega el investigador una vez concluido su estudio sobre un programa o conjunto de programas.

**PROGRAMAS CON MENORES EN CONFLICTO SOCIAL
FACTORES PRIMARIOS DE ÉXITO**

Factores primarios de éxito	N citas
Los profesionales	21
Claridad conceptual	7
Tareas claras	5
Variedad de actividades, de técnicas, de estrategias	7
Colaboración familiar. Responsabilización de los padres	11
Coordinación con instituciones relacionadas	5
Involucrar a la comunidad	9
Participación voluntariado	5
Selección de participantes	5
Diagnóstico inicial	3
Plan individual	2
Evaluación	2
Seguimiento	5
Responsabilizar a los menores	4
Crear ambiente agradable	6
Equilibrio actividades educativas-recreativas	1
Basar en intereses de los menores	1
Distintos niveles de tratamiento	2
Servicio permanente	1
Disciplina y control	5
Intensidad del programa	2
Éxitos rápidos y frecuentes	2
Premios e incentivos significativos	1
Formación profesional	4
Búsqueda de empleo	3
Estudio deficiencias aprendizaje	1
Servicios comunitarios	1
Actividades al aire libre	1
Tutoría individual y grupal	3
Educación escolar	1
Mucho dinero	4

TABLA 3. Factores Primarios de éxito identificados en los programas con Menores en Infractores

Bloque I: Psicología Jurídica del Menor

Factores primarios de éxito
(N citas)

Los profesionales ((21)	Sinclair (1971, 1982); Clarke y Martín (1971); Kassebaum (1971); Dale Mann (1976), Segura (1985); (Tratamiento intermedio); Proyecto P.E.C. (Providence Educational Center) (1965); Proyecto New Pride; Segura (1985) (Proyectos de varios países); Bryant (1981); Nancy Hazel (1975); Janie Thomas (1982); Limbergen y Welaenis (1993); Feldman y cols. (1983); Garrido (1990) (2 centros de Alicante); Garrido (1990) (Programa de evaluación y diagnóstico); Clemente (1997); Palacios (1997); García Roca (1991); Dünkel (1985); Montserrat González (1998); Curran (1988).
Claridad conceptual (7)	Kassebaum (1971); Bryant (1981); Kazdin y Buela-Casal (1997); Redondo (1997); Garrett (1985); Garrido (1990); Kazdin (1987)
Tareas claras (5)	Dale Mann (1976); Nancy Hazel (1975); Janie Thomas (1982); Redondo (1997); Bryant (1981);
Variedad de actividades Variedad de técnicas Pluralidad de estrategias (7)	Segura (1985); Segura (1985); Redondo (1997); Gendreau y Ross (1979); Garrido (1990); Kazdin y Buela-Casal (1997); Dale Mann (1976),
Responsabilización de los padres (10)	Segura (1985); Segura (1985); Proyecto P.E.C. (Providence Educational Center) (1965); Proyecto New Pride; Sancha (1993); Ross (1986); Redondo (1997); Garrett (1985); Nigel Cantwell. (1998). Nigel Cantwell. (1998). Nigel Cantwell. (1998).
Coordinación con instituciones relacionadas (5)	Segura (1985); Proyecto P.E.C. (Providence Educational Center) (1965); Proyecto New Pride; Trenczeck, 1993; Gendreau y Ross (1979)
Involucrar a la comunidad (9)	Segura (1985); Segura (1985); Segura (1985); Segura (1985); Segura (1985); Ross (1986); Gendreau y Ross (1979); Nigel Cantwell. (1998). Nigel Cantwell. (1998).
Participación voluntariado(5)	Segura (1985); Segura (1985); Proyecto New Pride; Segura (1985); Dünkel (1985)
Selección de participantes (5)	Proyecto P.E.C. (Providence Educational Center) (1965); Dale Mann (1976); Segura (1985); Gendreau y Ross (1979); Garrido (1990);
Diagnóstico inicial (3)	Proyecto P.E.C. (Providence Educational Center) (1965); Bryant (1981); Garrido (1990);
Plan individual (3)	Proyecto P.E.C. (Providence Educational Center) (1965); Bryant (1981);
Evaluación (2)	Proyecto P.E.C. (Providence Educational Center) (1965); Bryant (1981);
Seguimiento (5)	Tutt (1982); Segura (1985); Proyecto P.E.C. (Providence Educational Center) (1965); Proyecto New Pride; Segura (1985);
Responsabilizar a los menores (4)	Dunlop (1974); Segura (1985); Dale Mann (1976), Nigel Cantwell. (1998).
Crear ambiente agradable (6)	Sinclair (1971, 1982); Dunlop (1974); Segura (1985); Segura (1985); Segura (1985); Defensor del Pueblo (2000);
Equilibrio actividades educativas-recreativas (1)	Segura (1985);
Basar en intereses de los menores (1)	Proyecto P.E.C. (Providence Educational Center) (1965);
Distintos niveles de tratamiento (2)	Segura (1985); Segura (1985);
Servicio permanente (1)	Segura (1985);
Disciplina y control (5)	Sinclair (1971, 1982); Dunlop (1974); Segura (1985); Segura (1985); Proyecto P.E.C. (Providence Educational Center) (1965);
Intensidad del programa (2)	Redondo (1997); Gendreau y Ross (1979);
Éxitos rápidos y frecuentes (2)	Dale Mann (1976), Segura (1985);
Premios e incentivos significativos (1)	Dale Mann (1976),
Formación profesional (4)	Dunlop (1974); Segura (1985); Segura (1985); Dale Mann (1976),
Búsqueda de empleo (3)	5 Segura (1985); Proyecto New Pride; Segura (1985);
Estudio deficiencias aprendizaje (1)	Proyecto New Pride;
Servicios comunitarios (1)	Segura (1985);
Actividades al aire libre (1)	Segura (1985);
Tutoría individual y grupal (3)	Proyecto P.E.C. (Providence Educational Center) (1965); Proyecto New Pride; Sancha (1993);
Educación escolar (2)	2 Proyecto P.E.C. (Providence Educational Center) (1965);
Mucho dinero (4)	1 Proyecto P.E.C. (Providence Educational Center) (1965); Limbergen y Welaenis (1993); Montserrat González (1998); Palacios (1997);

TABLA 4. Referencias de factores primarios de éxito en programas con Menores Infractores

Análisis de factores primarios de éxito en programas con menores infractores

Las tablas 3 y 4 dan a conocer los principales factores primarios de éxito identificados en la literatura referida a la intervención con menores en conflicto. Aunque las menciones a cada uno de ellos son muy dispares (máximo 21 y mínimo 1), se ha creído conveniente no excluir a ninguno considerando el énfasis puesto por los investigadores al referirse a los mismos. A pesar de ello, los hemos agrupado –ver Tabla 5 - para realizar un análisis más concreto donde, por su prevalencia, hemos incidido en la profesionalización, el qué –claridad conceptual, tareas claras, variedad de actividades, técnicas y estrategias- el dónde –coordinación familiar, coordinación con entidades relacionadas, involucrar a la comunidad y participación del voluntariado- y el cómo –disciplina y control, crear ambiente agradable, selección de participantes y seguimiento- (ver Tabla 6)

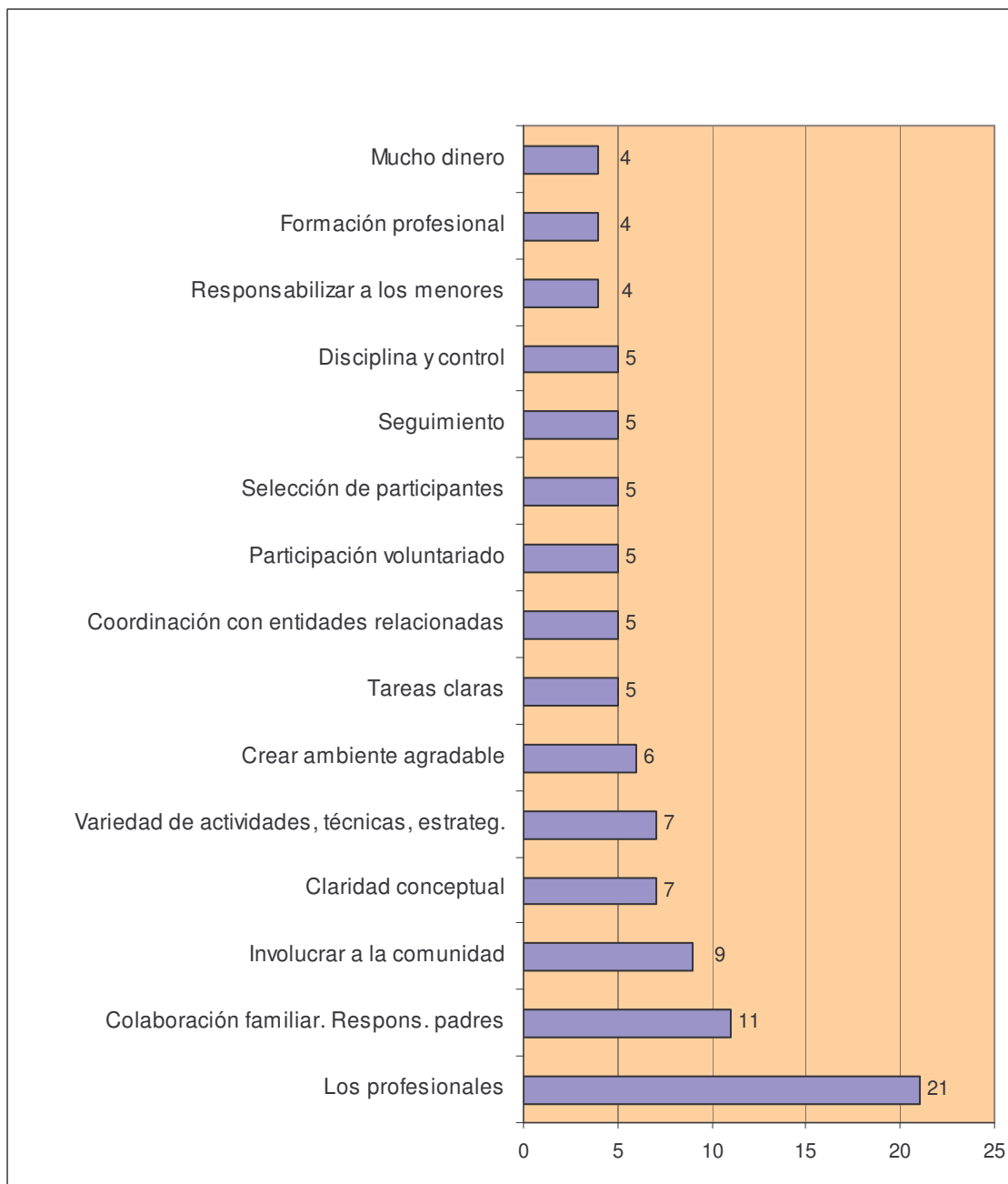


TABLA 5. Agrupamiento de factores primarios más citados en los análisis de Programas de Intervención con Menores Infractores

QUÉ:

1. Variedad de actividades
2. Equilibrio entre actividades educativas y recreativas
3. Formación profesional
4. Búsqueda de empleo
5. Educación escolar
6. Servicios comunitarios
7. Actividades al aire libre
8. Tutoría individual y grupal

DÓNDE:

9. Los menores
10. Los profesionales
11. Los padres, la familia
12. La comunidad
13. Las instituciones especializadas
14. Los voluntarios

CÓMO:

15. Selección de los menores participantes
16. Diagnóstico inicial
17. Estudio deficiencias de aprendizaje
18. Plan de intervención individualizada
19. Utilizar variedad de técnicas, de estrategias de intervención
20. Distintos niveles de tratamiento
21. Claridad conceptual
22. Tareas claras
23. Equilibrio actividades educativas y recreativas
24. Basar la intervención en los intereses de los menores
25. Suficiente intensidad o duración del programa
26. Servicio permanente
27. Disciplina y control
28. Crear ambiente agradable (clima social)
29. Propiciar que los menores alcancen éxitos rápidos y frecuentes
30. Dar premios e incentivos significativos para los menores
31. Seguimiento
32. Evaluación
33. Mucho dinero

TABLA 6. Agrupación de los Factores Primarios de Exito para su análisis

Los profesionales

Los investigadores y los estudiosos consideran a los profesionales el factor primario más relevante en el éxito de un programa de intervención con delincuentes juveniles (Clemente, 1997; Dünkel, 1985; Fernández Ríos, 1994; García Roca, 1991; Garrido, 1990, 1993; Garrido y Montoso, 1992; González, 1998; Palacios, 1997; Redondo, 1994; Redondo, Sánchez Meca y Garrido, 2002; Segura, 1985). Los resultados, pues, nos llevan a mantener que un buen programa teórico no obtiene la más mínima eficacia sino cuenta con un personal idóneo para su desarrollo, donde tiende a incidir en las tres variables siguientes: formación académica, formación específica en el programa al que se adscribe y características personales determinadas.

Aunque no se especifica qué tipo o nivel de formación académica es la necesaria, sí se insiste en la necesidad de titulación; ello, en nuestro entorno cultural, se sobreentiende que se refiere a titulaciones universitarias medias y superiores. De igual manera, en relación con la formación específica en el programa, al cual se adscribe al profesional, es de suponer que debería adquirirse en el puesto de trabajo y a través de formación continua. Por evidente que parezca, esta especialización no siempre se alcanza, como lo ha constatado Kassebaum al evaluar en una cárcel de California un programa basado en el *counseling de grupo* (Segura, 1985, p. 109).

Las capacidades personales, por último, vienen a referirse a aquellas centradas en relación social, la experiencia, el conocimiento humano, la sensibilidad y la intuición (García. Roca, 1991). En la misma idea incide Dünkel (1985, p. 22), cuando advierte que en la intervención en instituciones no se deben sobrevalorar las condiciones arquitectónicas de las mismas, pues el éxito del tratamiento depende en gran medida del compromiso y del clima humano entre los empleados. Es de reseñar, dentro de este grupo de citas, las repetidas menciones a las personas que de forma individual o integradas en organizaciones sociales han promovido el desarrollo de los proyectos más innovadores y eficaces, y que pocas veces han contado con el apoyo institucional (Palacios, 1997, p. 12). También merecen una atención especial los directores, en tanto que a características propias de su personalidad y no a su formación o titulación atribuyen los investigadores el éxito de más de un proyecto: capaces de mantener una disciplina severa y, al mismo tiempo, sienten y demuestran afecto a los menores. (Segura, 1985, p. 102).

El qué

Entre los factores agrupados en este apartado es de resaltar la necesidad de partir de un modelo conceptual sólido. (Redondo, 1997; Redondo, Meca y Garrido, 2002). Kazdin (1988) y Kazdin y Bucla-Casal (1997), en la misma dirección, afirman que el criterio inicial utilizado por los investigadores para identificar los programas más prometedores para el tratamiento de niños y adolescentes con problemas de conducta es el tener un fundamento teórico que explique cómo se produce el trastorno de conducta, y después cómo atenúa el tratamiento realidad de éste. En esta misma línea se manifiestan Carbonell y Garrido (1987), al comentar el hallazgo realizado por Garrett (1985) relativo a que el tratamiento de los delincuentes juveniles en escenarios residenciales funciona siempre que se de una serie de requisitos de fundamentación teórica, de metodología y de acción. Garrido (1990, p. 81) insiste, en otro momento, afirmando que "ya no resulta posible aprobar una acción educativa sin fundamento teórico, con una tecnología muy imprecisa, y sin evaluación de resultados. Esto es lo que ha caracterizado el reformismo tradicional y lo que, en parte, provocó las acusaciones de ineficacia". (Garrido, 1992; Garrido y Montoro, 1992; Redondo, 1994, 1997, Redondo, Meca y Garrido, 2002).

La claridad conceptual, a su vez, propiciará una definición precisa de las tareas a realizar tanto por el personal como por los adolescentes y jóvenes a los que se dirige el programa. Dale Mann, en 1976, ha realizado un extenso estudio de campo para evaluar los proyectos más prestigiosos de EE UU en el tratamiento infractores juveniles; sus resultados indican que los mejores programas coincidían entre sí, pudiéndose aislar 14 factores de éxito – destaca entre ellos la definición de tareas claras a realizar por el menor - (Segura, 1985, p. 512). Este mismo factor ha sido identificado en el Programa de Kent, coordinado por Nancy

Hazle, y dirigido al acogimiento familiar de menores de 14 a 17 años delincuentes y difíciles, y en el estudio realizado en 1982 por Janie Thomas sobre 8 programas de acogida familiar para adolescentes con problemas en Londres (Ripol-Millet y Rubiol, 1990, p. 205).. Los programas usaban un documento escrito llamado “contrato” o “acuerdo” como base de la acogida, en el que se determina lo que corresponde hacer a cada una de las partes y todas lo valoraban muy positivamente.

Ello, y a pesar de la importancia a conceder en *el qué*, no parece suficiente si no va acompañada de una variedad en las actividades ofertadas, que se afirma deberán de cubrir todos los posibles intereses (Segura, 1985, p.344), e incorporar diversas técnicas (Garrido, 1987; Redondo, 1997). En esta misma línea nos encontramos con el análisis de Kazdin y Buela Casal (1997), que han sostenido que ningún tratamiento de los existentes, por si solo, va a cumplir adecuadamente los criterios a que se puede recurrir para identificar los tratamientos prometedores.

El dónde

La importancia de *la familia* como factor de éxito para los resultados de cualquier programa ya nadie lo pone en duda, tanto a nivel de prevención a través de la cognición – resalta el papel de la escuela (Latorre, Garrido y Ross, 2001; Latorre, Garrido, Rodríguez y Paíno, 2002; Musitu, 2002; Ross, 1987)- como por su rol y/o su implicación, es decir, el nivel de contacto, de responsabilidad e implicación a colaborar (Musitu, 2002; Segura, 1985). Es de resaltar, aquí, la necesidad de asesoramiento y apoyo, en tanto se trata de ir paulatinamente responsabilizando a los núcleos familiares de la comisión de las infracciones que sus hijos realizan – *counseling* e intervención grupal familiar en los planes -(Cantwell, 1998; Fernández Ríos, 1994; Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Sancha, 1993).

Estos factores son los que van a sustentar el éxito de intervenciones tales como los *Programas de Desarrollo de Pensamiento Prosocial* (Latorre, Garrido, Rodríguez y Paíno, 2002; Latorre, Garrido y Ross, 2001), centrados en lograr el desarrollo integral de la persona, con el objetivo de alcanzar ciudadanos competentes cuyos recursos les permitan ser autónomos e independientes; programas como *Rappel à la loi* (Llamada al cumplimiento de la Ley) – implica una reunión formal de un representante de los tribunales de menores con el joven, acompañado de sus padres; al joven se le da a conocer el texto legal que hace referencia a su infracción, así como las sentencias que el tribunal podría dictar al respecto; a los padres, igualmente, se les va a recordar sus responsabilidades legales- y/o el *Family Group Conferencing* (Mesa de Negociación con la Familia) – su base se encuentra en la práctica precolonial de Nueva Zelanda, que sustenta el celebrar reuniones bajo la presencia de las personas más ancianas de la comunidad, para restablecer las relaciones entre sus miembros, así como decidir sobre posibles indemnizaciones cuando se hubiese cometido alguna infracción o delito – (Cantwell, 1998).

El análisis de *el dónde*, aunque pueda parecer lo contrario, incide en la coordinación interinstitucional a nivel de relación. Ello es lo que va a sustentar programas como el *Proyecto PEC (Providence Educational Center)* – es una escuela a la que el menor asiste de día, aunque por la tarde y por la noche va para su hogar; a este trabajo escolar, a su vez, se unen unos servicios sociales y un trabajo de seguimiento a través del contacto con todas las instituciones que en ello puedan servir de apoyo- y el *Proyecto New Pride* – uno de los programas más reconocidos por el Departamento de Justicia de USA; es un programa dirigido a infractores juveniles reincidentes y/o cuasi-profesionales entre 14 y 17 años como alternativo al internamiento; este programa, en horario de tarde, ofrece contacto con profesionales relacionados en distintas instituciones para la formación cultural y adquisición de habilidades sociales – (Segura, 1985; Trenczeck, 1993; ...). Los meta-análisis, pues, parecen indicar y referir como factor de éxito el operar de manera coordinada los servicios implicados en la intervención con el menor infractor, al mismo tiempo que se trata de crear vínculos entre los menores en conflicto y la comunidad (Carbonell y Garrido, 1987; Fernández Ríos y Rodríguez, 2002; Garrido y Martínez, 1998; Garrido y Montoro, 1992).

El involucrar a la comunidad conlleva trazar un vínculo del menor con su entorno y facilitar su inserción en el ambiente natural (familia, barrio, escuela), es decir, movilizar e

implicar a la comunidad en torno al problema de la infracción juvenil. En esta línea es de resaltar el Programa de Amonestación a Menores (*Juvenile Cautioning Programme*) en Australia (Cantwell, 1998), en cuyo marco la policía remite a la mayoría de los menores infractores a una reunión de mediación con presencia de la víctima y de su familia, de los asistentes sociales y de los mismos agentes de la policía; un mediador busca el acuerdo entre las partes, en tanto las consecuencias de la infracción y su reparación, al mismo tiempo que formaliza el acuerdo alcanzado y establece los mecanismos de control necesarios para garantizar su cumplimiento.

En este desarrollo hay que resaltar el papel del voluntariado entre los factores de éxito (Dünkel, 1985; Fernández Ríos. 1994; Fernández Ríos y Rodríguez, 2002). El voluntariado, además de reconocer que puede ofrecer y ofertar formación cultural y adquisición de habilidades para que el paso de una 'institución' a la vida normal se realice de una manera más normalizada y eficazmente, hay que reconocer que el éxito de su intervención aparece mediada por la formación de éstos y por la dirección de personal técnico cualificado, que a su vez pueda vencer la resistencia a la colaboración y cooperación del personal implicado profesionalmente (Valverde, 1988, 1992).

El cómo

El cómo viene a implicar el grado en que nos ocupamos en demostrar tanto la utilidad, la eficacia y eficiencia de un programa (selección de participantes y evaluación y seguimiento del programa) como su desarrollo y sus implicaciones motivacionales y/o de responsabilidad en los menores. Ello, no podemos olvidarlo, deberá ir unido, ligado a una necesidad ya referida como un criterio de éxito: un personal altamente cualificado, unido a recursos suficientes y sin necesidad de invertir tiempo en buscar fuentes de financiación (González Fernández, 1998; Limbergen y Welaenis, 1993; Palacios, 1997; Redondo, Garrido, Pérez y Barberet, 1997).

A la hora de referir el éxito de un programa es de gran interés la selección de los participantes, en tanto población hacia la cual referir sus posibilidades de extensión. Ello implica, pues, que cualquier programa a utilizar para establecer su grado de éxito deberá tener en cuenta las diferencias individuales de los participantes (menores infractores), el tipo de tratamiento y los escenarios donde se desarrolla. Ello significa, por tanto, que para aumentar las posibilidades de éxito de un programa hay que tomar en consideración las peculiaridades de los individuos a la hora de programar la estrategia de intervención (entendida esta como intento planificado de producir un cambio en una orientación determinada)- tanto en el tipo como en el lugar de realización-.

De esta manera, parece que la uniformidad de la intervención choca con los hallazgos de la investigación, donde la adaptación del programa a las características de los individuos a tratar se ha revelado como uno de los principales factores de éxito (Carbonell y Garrido, 1987; Latorre, Garrido y Ross, 2001; Redondo, Meca y Garrido, 2002). La tarea, por tanto, no va a ser tanto investigar que tratamientos son eficaces para todos los posibles clientes, menores infractores, delincuentes juveniles,..., sino en su lugar discernir que métodos educativos administrados por determinados educadores funcionan para distintos individuos, y cuáles son las razones por las que otros no resultan eficaces ni eficientes (Garrido, 1990, 1993, Garrido y Montoro, 1992; Kazdin, 1988; López Latorre, Garrido y Ross, 2001; Valverde, 1988).

En esta evaluación diferencial del éxito de los programas y su funcionamiento hay que resaltar un elemento común: la evaluación periódica tanto de los planes de tratamiento individual como del programa en su conjunto, es decir, aquellos que van a determinar con firmeza un sistema de evaluación periódica que elimine el autoengaño y sirva para realizar adaptaciones (Ripol-Millet y Rubiol, 1990; Segura, 1985). En esta línea se encuentra el Proyecto PEC (*Providence Educational Center*) – programa abierto centrado en la asistencia de día del menor infractor a una escuela y que se conforma con un seguimiento, al menos, de seis meses, aconsejando un año; a su vez, durante el seguimiento se contempla la necesidad de un encuentro a la semana con el menor, observándose que más de un quinto de menores necesitan de tres a cinco encuentros semanales para que el apoyo que se les presta pueda resultar eficaz- y el *New Pride* – incorpora al programa grupos de veinte menores cada tres

meses con un seguimiento de nueve meses, donde el tutor deberá realizar una vez por semana una visita domiciliaria al menor, así como al trabajo, a la escuela y de acuerdo con los encargados y los profesores se mantiene una línea de 'counseling' y la realización de actividades recreativas-, donde la simple incorporación al programa produce en el menor la aparición y cierta permanencia de las conductas que persigue promover, mientras se permanece en el mismo; ello, a su vez, nos lleva hacia el seguimiento que ha de entenderse como una forma más liviana de permanecer incorporado a un programa de intervención. Esto confirma y constata la importancia de la intensidad del programa (Fernández Ríos, 1994; Garrido, 1993; Garrido y Montoro, 1992; Latorre, Garrido y Ross, 2001; Redondo, 1997; Redondo, Meca y Garrido, 2002), que es fácil de constatar ha despertado y sigue despertando poca atención en el campo de la Justicia Criminal (Carbonell y Garrido, 1987).

De esta manera, asumiendo como factor de éxito, necesario en un programa de intervención con menores infractores, la presencia del análisis diferencial de los menores para agruparlos en diversos niveles, de acuerdo con el grado de infracción y/o delito y la especialización del tratamiento, es preciso no olvidar de considerar como factores para el éxito el nivel motivacional y el generar responsabilidad en los menores -tanto en alternativas abiertas como cerradas-. Esto, que aparentemente suele confundirse con dejar hacer y dejar equivocarse al menor para sufrir las consecuencias que darían paso al aprendizaje, nos va a desvelar realidades bien diferenciadas y contradictorias con tales presupuestos.

Observando la necesidad de contar con un centro y un ambiente acogedor – referido como actitud afectuosa, bienestar, alegría,...- ello no implica el evitar la disciplina. Sino más bien lo contrario. Es decir, el criterio de éxito se conformaría alrededor de centros con una disciplina severa, un control estricto y que mantenían, sentían y demostraban afecto a los menores. La disciplina implica, tanto respuesta energética ante la falta de capacitación para la vida como ante la falta de reconocimiento de la infracción, al mismo tiempo que deberá dar paso a la responsabilidad, a la participación activa, con criterio básico para concretar el grado de competencia Prosocial a esperar en el transcurrir cotidiano de la vida (Cantwell, 1998; Segura, 1985). En palabras más concretas, deben pasar un **proceso vital**: de sentirse vigilados y controlados a lograr un adecuado autocontrol. A pesar de todo, no debemos olvidar que este proceso es largo y costoso, siendo nuestra pequeña historia un reflejo de reiteradas dificultades de índole económico –véase el desarrollo de la actual Ley del Menor Infractor como Ley Penal del Menor y sus desarrollo únicamente punitivos- para llevar a cabo ideas y proyectos (González Fernández, 1998), lo que conforma uno más de los factores para llevar al fracaso a las sucesivas reformas del sistema judicial de menores.

Conclusiones

1. Los manuales de criminología más prestigiosos publicados en los últimos años en España -García-Pablos (1999) y Garrido, Stangeland y Redondo (1999)- coinciden con los resultados de nuestro análisis, cuando afirman que la investigación resalta como los factores más significativamente asociados al éxito de la reinserción social de delincuentes a aquellos relacionados con la 1) educación, tanto de carácter formal como informal; 2) la formación profesional y la capacitación para el desempeño de un trabajo y 3) la enseñanza de habilidades sociales.
2. Al fijarnos en la forma de interpretar la situación de los menores de protección y de reforma, observamos que en líneas generales se entiende que los primeros son elementos pasivos y los segundos seres activos de su propia historia. En función de esta interpretación, en los casos en que aparecen menores desprotegidos se pretende que el esfuerzo del cambio se genere en su entorno. Por el contrario, la lógica del sistema penal, que exige la presencia de un sujeto concreto responsable del hecho antijurídico, nos lleva normalmente a intervenir directamente sobre el individuo con la intención de producir cambios exclusivamente en el mismo. La superación de este planteamiento y la introducción de una perspectiva familiar y comunitaria en la intervención que se desarrolla con los menores delincuentes es una primera dirección a considerar para este nuestro siglo XXI.

Así, propiciar el encuentro y la responsabilización del propio menor, de su familia y de la comunidad en la resolución de los conflictos que se asocian a la aparición y mantenimiento de conductas delictivas se convierte en objetivo prioritario para las entidades encargadas de desarrollar los programas de intervención con los menores infractores.

3. Sin lugar a dudas, los investigadores, estudiosos y operadores consideran a los profesionales el factor primario más relevante en el éxito de un programa de intervención con delincuentes juveniles. De esta manera, no se conoce aún un buen programa teórico que haya obtenido la más mínima eficacia sin contar con un personal idóneo para ejecutarlo.

Y, en este contexto, se entiende por personal idóneo el que dispone de la formación académica suficiente, de una preparación específica para desarrollar el programa al que esté adscrito y de unas determinadas características personales. Siendo esto así, llama la atención el escaso desarrollo de los vigentes sistemas de selección de personal, en los que el criterio prioritario para acceder a las plazas que se crean para ejecutar la Ley de Responsabilidad Penal de Menores es la antigüedad en la relación funcional o laboral con la administración convocante.

4. Las dos conclusiones ya asumidas inciden en la necesidad de conciliar la perspectiva responsabilizadora del menor con otra perspectiva sistémica, que atribuye un importante protagonismo a la dialéctica que genera la interacción entre los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo, incluido el menor. Este planteamiento pone de relieve el papel que tiene cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de socialización, tanto antes como después de la comisión del delito por el menor y en la importancia de que cada uno desarrolle de la forma más adecuada la función que le corresponde para evitar la aparición y, sobre todo, el mantenimiento de las conductas delictivas.

Reparar en la relevancia que atribuye la investigación a los profesionales, a la familia, las instituciones especializadas y la comunidad como factores asociados con el éxito de los programas de intervención con los delincuentes juveniles lleva a adoptar una perspectiva sistémica y funcional del proceso de educación y socialización. Hay que resaltar, pues, los factores humanos sobre los tecnológicos, al mismo tiempo que todos y cada una de las personas que intervienen adopten un papel protagonista.

5. Los factores aislados en nuestro estudio, como claves para el éxito alcanzado por los programas de intervención con delincuentes juveniles, presentan un alto grado de coincidencia con los valores y técnicas propuestos por los modelos de gestión de calidad: importancia atribuida al liderazgo que han de ejercer los responsables, el enfoque de los programas centrados en el cliente, en el usuario, en sus características y necesidades, la relevancia otorgada a los profesionales, a su responsabilización y formación continua, la consideración de los empleados como el recurso más importante de la organización, el necesario establecimiento de relaciones, de alianzas y acuerdos de colaboración con organizaciones externas.

Referencias

- Cantwell, N. (1998). El tribunal y las medidas alternativas. *Innocenti Digest. N° 3. Justicia Juvenil. Centro Internacional para el Desarrollo del Niño*. UNICEF. Siena. Italia. Enero.
- Carbonell, E. y Garrido, V. (1987). La efectividad del tratamiento correccional: una revisión de la obra de Lipton y cols. (1975) en el marco de los estudios evaluativos más sobresalientes. En V. Garrido Genovés y M^a B. Vidal del Cerro (Coord.) *Lecturas de Pedagogía Correccional*. Valencia: NAU Libres. .
- Clemente, M. (1997). La prisión desde el punto de vista organizacional. En Miguel Clemente (coord.), *Fundamentos de Psicología Jurídica*, Madrid: Pirámide.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Informes, estudios y documentos Defensor del Pueblo.

- Dünkel, F. (1985). Situación y reforma de la pena juvenil, su cumplimiento y otras sanciones privativas de libertad aplicadas a infractores juveniles en la República Federal de Alemania. En *Derecho comparado de menores. Vol. II*. Madrid: Dirección General de Protección Jurídica del Menor.
- Fernández Ríos, L. (1994). *Manual de Psicología Preventiva. Teoría y Práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Ríos, L. y Rodríguez, F.J. (2002). Prevención de la Violencia: Hechos y Mitos. *Psicothema*, 14, supl., 147-154.
- García Roca, J. (1991). Metodología de la intervención social. En Varios Autores, *Pedagogía de la marginación..* Madrid: Editorial Popular S.A.
- García-Pablos de Molina, A. (1999). *Tratado de Criminología*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- Garret, P. (1985). Effects of residential treatment of adjudicated delinquents: A meta-analysis. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 22, 287-308.
- Garrido Genovés, V. (1990). *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona: CEAC.
- Garrido Genovés, V. (1993). *Técnicas de Tratamiento para delincuentes*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A.
- Garrido Genovés, V. y López Latorre, M^aJ. (1995). *La prevención de la delincuencia. El enfoque de al Competencia Social*. Valencia: Tirant lo Blanch..
- Garrido Genovés, V. y Martínez, M.D. (1998). *Educación social para delincuentes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garrido Genovés, V. y Montoro, L. (1992). La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito. Valencia: Tirant lo Blanch..
- Garrido Genovés, V., Stangeland Utne, P. y Redondo Illescas, S. (1999). *Principios de Criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch..
- Garrido Genovés, V. y Vidal del Cerro, M^a. B. (1987). *Lecturas de Pedagogía Correccional*. Valencia: Nau Llibres.
- Gendrau, P. y Ross, R (1979). Effective correccional treatment. Bibliotherapy fot cynics. *Crime & Delinquency*, 25, 463-489.
- González Fernández, M. (1998). *La atención socioeducativa a los marginados asturianos (1900-1939)*. Oviedo: Consejería de Cultura. Principado de Asturias.
- Kazdin, A. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (1997). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Limbergen, K. van y Welaenis, I. van. (1993). El proyecto de preparación de hinchas de Amberes. Posibilidades del deporte de alto nivel en la prevención de la violencia (en el fútbol). En *Infancia y Sociedad n^o 23*. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Lipton, D., Martinson, R. y Wilks, J. (1975). *The effectiveness of correccional treatment. A survey of evaluation studies*. New York: Praeger.
- López Latorre, M^a J., Garrido, Genovés, V, Rodríguez, F.J. y Paíno, S.G. (2002). Jóvenes y Competencia Social. Un programa de Intervención. *Psicothema*, 14, supl., 155-163.
- López Latorre, M^a J., Garrido, Genovés, V. y Ross, R. (2001). *El programa de Pensamiento Prosocial. Avances recientes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Mann, D. (1976). *Intervening with Convicted Serious Juvenile Offenders*. Washington: U.S.Department of Justice
- Ministerio de Administraciones Públicas. (2002) *Modelo europeo de gestión de calidad aplicado a las Administraciones Públicas*. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela. El rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Palacios, J. (1997). *Menores marginados. Perspectiva histórica de su educación e integración social..* Madrid: CCS
- Redondo, S. (1994). *El tratamiento de la Delincuencia en Europa. Un estudio meta – analítico*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Redondo, S. (1997). Evaluación y tratamiento en prisiones”. En Miguel Clemente (coord.), *Fundamentos de Psicología Jurídica*, Madrid: Pirámide.
- Redondo, S. (2001). Técnicas de tratamiento penitenciario. Actas Curso *Política criminal y tratamiento penitenciario* Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Valencia, noviembre.

- Redondo, S., Garrido, V., Pérez, J. y Barberet, R. (1997). *Advances in psychology and law*. Berlín: Walter de Gruyter.
- Redondo, S., Sánchez Meca, J. y Garrido, V. (2002). Los programas psicológicos con delincuentes y su efectividad. La situación europea. *Psicothema*, 14, supl., 164-173.
- Ripol-Millet, A. y Rubiol, G. (1990). El acogimiento familiar. Madrid: Colección Estudios. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Ross, R. (1987). Prevención de la delincuencia a través del entrenamiento cognitivo". En V. Garrido Genovés y M^a Belén Vidal del Cerro (Coord.), *Lecturas de Pedagogía Correccional*. Valencia: NAU Llibres.
- Sancha Mata, V. (1993). Las medidas alternativas al internamiento. En *Infancia y Sociedad* n^o 23. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Segura Morales, M. (1985). *Tratamientos eficaces de delincuentes juveniles*. Madrid: Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Ministerio de Justicia.
- Sierra Bravo, R. (1975). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo [Consultada la 8^a edición, de 1992, renovada y revisada].
- Trenczeck, Thomas. (1993). "V.O.R.P. (Proyectos de Reconciliación Víctima – Infractor); algunos temas centrales en la mediación del conflicto víctima-infractor". En *Infancia y Sociedad* n^o 23. Dirección General de Protección Jurídica del Menor. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Valverde Molina, J. (1988). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- Valverde Molina, J. (2002). *La cárcel y sus consecuencias*. Madrid: Popular.

UN MODELO DE PROTOCOLO DE INCORPORACIÓN DE UN MENOR A UNA VIVIENDA TUTELADA

Carlos Vila Lago
Universidad de Vigo.

Introducción

La propuesta de incorporación de un nuevo usuario a una vivienda tutelada, es el inicio de la actuación del equipo educativo. Un diagrama de flujo, permite controlar el proceso de incorporación de un nuevo usuario. Con él, se pretende sistematizar el trabajo de acogida, observación, evaluación y como no, establecer los pasos iniciales del programa de intervención para ese joven.

Este material es fruto de la labor de reflexión del equipo educativo y de las propuestas realizadas a fin de realizar un proceso lo más sistematizado posible y que a la vez, sirva de base para el diseño del programa de intervención. La utilización de un protocolo permite al equipo educativo disminuir los tiempos de valoración y reducir informaciones redundantes, concretando la información necesaria e imprescindible dentro de un marco de intervención globalizada e individualizada para cada menor.

Desarrollo del protocolo

Esta presentación se centra en el **Proceso** a seguir desde que el/la menor entra en la vivienda tutelada hasta que se establece un programa educativo individualizado PEI, de forma que puedan ordenarse las diferentes fases de la intervención.

Se van a describir las características de estos primeros pasos del joven en la vivienda, haciendo hincapié en el quién, cuándo y cómo de cada una de ellas.

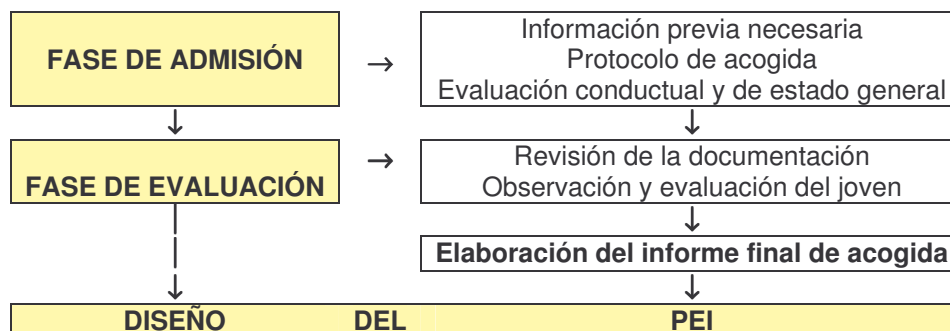
En primer lugar, se aborda la forma en que llega el/la menor al centro, cómo se encuentra al llegar, con qué información es remitido, qué documentos importantes faltan, quién lo recibe y dónde, etc. Es lo que se denomina **Fase de Admisión**. Esta fase puede durar desde unas horas hasta una semana según las características de cada caso.

En segundo lugar, se realiza un trabajo de documentación, que comienza con la actualización de los datos, las peticiones de información relevante que pueda faltar, la observación del/la menor dentro de la dinámica residencial, su adaptación, etc. Esta información debe recogerse de una forma sistemática y ordenada, y es lo que se denomina **Fase de Evaluación Inicial** para la que se estima un período de unos 30 días.

En tercer lugar, se aborda el diseño de la intervención. Se detectan las necesidades, se eligen los objetivos, se determinan los protocolos de actuación para llevar a cabo las metas planteadas y se determinan las revisiones pertinentes. A este proceso se le denomina **Fase de Diseño y Ejecución del PEI** y su duración se prolonga hasta que finaliza la estancia del joven en la vivienda.

Un elemento de gran importancia, fruto de la práctica y la experiencia previa, es fijar un educador REFERENTE, que debe ser lo más estable posible y que se responsabilice de todo el proceso de intervención. Esta persona será responsable de las observaciones a realizar durante la fase de admisión, de la evaluación de las distintas áreas, del diseño y ejecución del PEI y de la revisión del mismo.

En la figura, se exponen las diferentes etapas del proceso de implementación del PEI, así como los pasos a seguir en cada una de ellas.



La acogida del menor en la vivienda

El ingreso en una vivienda tutelada supone una ruptura en la vida del/la menor, al suponer un cambio de relaciones personales, de espacios físicos y de hábitos. Este cambio conlleva un importante sentimiento de pérdida por la situación de separación de su contexto residencial anterior o por la separación de su familia, esto es así, aunque, las relaciones familiares sean patológicas o no recíprocas, como frecuentemente ocurre en los casos de desprotección.

Aún teniendo en cuenta las diferencias individuales en la manera de reaccionar, la separación de los referentes más significativos, produce una serie de reacciones emocionales en mayor o menor medida comunes a todas las personas, y que han sido clasificadas en una serie de fases. En primer lugar, después de la separación, suelen aparecer sentimientos de negación o de shock. Posteriormente aparecen sentimientos o conductas de enfado hacia aquellos que el/la menor atribuye la culpabilidad de su separación. Es posible que aparezcan conductas de regateo y promesa de buen comportamiento para conseguir así estar con las personas queridas o no abandonar el centro anterior. A continuación aparecen síntomas de depresión y tristeza ante la impotencia que genera el no poder hacer nada para estar con su familia. Finalmente pueden estabilizarse los sentimientos y producirse una normalización de la vida, aunque no haya una aceptación absoluta de la separación (López, 1995).

Son muchas las diferencias observadas entre los diversos tipos de centros y los profesionales a la hora de abordar el proceso de acogida de un menor. Sin duda, la sistematización de las acciones a realizar en esta primera fase de la atención residencial tiene una serie de ventajas. Por un lado, facilita el trabajo del personal del centro al permitir estructurar las funciones y tareas que se deben realizar con un menor antes de su ingreso, en el momento de la llegada y durante los primeros momentos del "ajuste" al nuevo contexto. Por otro lado, las personas, las acciones y los espacios deben estructurarse con el fin de mitigar la ansiedad que pueda generar el ingreso. Como se ha destacado anteriormente, la separación del medio habitual va a ocasionar un estado emocional marcado por la inseguridad, el miedo y la preocupación.

Uno de los objetivos de esta fase de acogida será crear, en la medida de lo posible, un clima de normalidad.

Se entiende la admisión como el proceso que comienza cuando se decide el ingreso del menor en la vivienda, que prosigue con la preparación de su entrada en el recurso y que, podemos considerar que finaliza cuando comienza el proceso de evaluación inicial. La duración de esta fase dependerá de varias circunstancias: las características del/la menor, del centro de origen, el motivo del ingreso, la evolución de la situación familiar, etc.

Información previa

La experiencia no indica que las dificultades ante un nuevo ingreso son muchas, no solo para planificar el ingreso, sino para recopilar exhaustivamente la información sobre el/la menor y sus circunstancias. Con frecuencia la información proporcionada por el centro de origen es parcial, poco exhaustiva e incluso con una visión sesgada de la evolución del joven. Estas dificultades todavía se incrementan cuando el ingreso es urgente. En estos casos la información habrá de reunirse durante los primeros días del acogimiento residencial y todo el proceso se complica y enturbia (Fernández, 1996).

A continuación, se detalla la información que los profesionales que acogen al menor deberían tener antes del ingreso para preparar la acogida en unas condiciones mínimas de operatividad.

1. Edad y género del/la menor. Da una visión del proceso de independencia y del tiempo disponible antes de alcanzar la mayoría de edad.

2. Motivo del ingreso. La causa que ha motivado que se decidiera separar al/la menor de su familia es una información imprescindible que deben conocer los profesionales del centro para poder planificar la intervención y, más concretamente, para ofrecer una información correcta al/la menor. Y sobre todo en el caso de los adolescentes que empiezan a trabajar la independencia permiten valorar las posibilidades de una reintegración familiar.

3. Situación legal del/la menor y temporalización de la medida. Es importante conocer si la administración ha asumido la tutela o se trata de un caso de guarda, el tiempo estimado de duración de la medida y el plan de caso o el fin último por el que se decide el internamiento. Todo ello condicionará la intervención en una u otra dirección.

4. Datos familiares más significativos. Conocer datos sobre la estructura familiar y, sobre todo, de las personas responsables del/la menor, así como los vínculos emocionales que mantiene con ellas, es importante para entender muchas de sus reacciones y las de sus familiares.

5 Características comportamentales más significativas. Una breve descripción de los aspectos más importantes del comportamiento tales como si presenta excesivo retraimiento, hiperactividad, conducta antisocial, etc., puede ser muy útil para planificar un primer encuentro. Este tipo de información sólo tiene un valor orientativo, ya que los cambios de contexto a menudo conllevan cambios en las conductas.

6. Estado general de salud. Conocer el estado de salud, como enfermedades relevantes o alergias, antes del ingreso, es una cuestión de prevención que permite al centro prepararse con los recursos necesarios.

7. Equipo Social de Base. Para tener un referente ante el trabajo de reintegración familiar.

8. Recorrido institucional. La información sobre los distintos recursos de protección por los que ha pasado el/la menor, ya sea otros recursos residenciales o familiares, ayuda a comprender muchas de las reacciones que puedan darse. Además, puede ser conveniente intercambiar información con otros profesionales que atendieron al menor con anterioridad.

Toda esta información previa, así como el resto de datos que pudiera averiguarse en estos primeros momentos del ingreso, quedará recogida y sistematizada en la "Ficha de Identificación".

Protocolo de acogida del/la menor en la vivienda

A continuación se proponen una serie de pautas a seguir, que pueden facilitar el buen ajuste del/la menor en una residencia durante los primeros momentos de su llegada.

En primer lugar, se recomienda establecer contactos previos al ingreso entre el/la menor, la familia (si es posible y/o recomendable) y el centro. Aunque esto sólo es posible en los casos de guarda, en la práctica hemos observado como incluso en casos de tutela existen contactos entre los jóvenes y sus familias que han demostrado ser muy útiles para la adaptación y el posterior trabajo de desinstitucionalización.

En segundo lugar, y en relación con el espacio o lugar para acoger al menor en su llegada, se recomienda que éste sea confortable y agradable, y que esté adaptado a las necesidades de la infancia y la adolescencia. Asimismo, es recomendable que algún educador del centro de procedencia o de un técnico del Sistema de Protección conocido por el/la menor (Vidal y Ponce, 1989).

Además, la presencia de otros menores en el momento del ingreso puede ejercer una valiosa función de apoyo, normalización y explicación de las normas de funcionamiento por parte de un igual.

Los objetivos que se deben conseguir en el primer contacto son, entre otros:

- *Transmitir una sensación de seguridad y apoyo.*
- *Ofrecer información sobre las características de la vivienda y sus normas de convivencia.*
- *Dar a conocer los espacios de la vivienda (aseos, habitaciones, funcionamiento de horarios y algunas normas especiales).*
- *Explicarle el motivo del ingreso así como el tiempo estimado de su estancia.*
- *Escuchar las expectativas y los sentimientos que manifiesta.*
- *Conocer el grado de aceptación del recurso.*
- *Transmitir las características principales de la residencia y de las personas que la integran.*
- *Hablarles de los aspectos positivos del centro, como mayor independencia, autonomía, tiempos libres, posibilidades de ocio y tiempo libre, etc.*
- *Indicarles formas para mantener contacto con alguna persona importante para ellos, visitas, etc.*

Evaluación conductual y del estado general del joven

Con el fin de conocer las necesidades más destacadas del/la menor a nivel físico y psicológico en el momento de llegada al centro, se ha diseñado el Registro de Admisión. En él se detallará la información referida a las circunstancias previas al ingreso, a las características físicas y a las primeras reacciones emocionales o conductuales del/la menor, sobre todo a nivel emocional y que puede sufrir en la primera semana de estancia en el centro.

Evaluación inicial: observación y evaluación del/la menor

Para ello se ha diseñado un cuaderno denominado **Registros de Evaluación Inicial** que se compone de una serie de categorías e ítems con los que evaluar al menor en las distintas áreas de intervención. El/la educador/a tendrá que considerar asimismo las expectativas del/la joven, desde un punto de vista realista, puesto que éstas estarán influyendo sobre la evaluación.

La tarea del educador debe ir encaminada no sólo a detectar los déficits y dificultades que pueda presentar el/la menor, sino también a detectar las capacidades del mismo. La evaluación, por tanto, también contempla aquellos recursos propios, su funcionamiento en los contextos en que se desarrolla su actividad, formación empleo, etc.

Informes técnicos

Se recogerá aquella información contenida en la documentación aportada con el ingreso. Se trata de un tipo de información estructural, que normalmente no varía mucho en el transcurso del tiempo. Sin embargo, a veces es necesaria su actualización. Esta información hace referencia, sobre todo, a los datos de identificación y localización del/la menor y de su

familia, al número de la seguridad social, número del Documento Nacional de Identidad, a datos sobre la estructura familiar, ocupación de los padres, etc.

Esta información ya habrá sido registrada, en parte, en la ficha de identificación, a la que se hizo referencia en el proceso de admisión. El educador deberá tener en cuenta la información contenida en los informes técnicos, como el psico-pedagógico, psicológico, social, médico, escolar, etc. En caso de que éstos hayan quedado obsoletos, pasa con frecuencia, deberán solicitarse las actualizaciones necesarias a la entidad correspondiente, (centro de procedencia, servicio de menores, etc.).

Evaluación de las diferentes áreas de funcionamiento del joven

Se recogerá la información necesaria acerca de las diferentes áreas de desarrollo personal (cognitivo-intelectual, afectivo, motivacional, habilidades instrumentales y desarrollo físico y de salud) y de adaptación a los diferentes contextos significativos (residencial, familiar, escolar y comunitario).

En este periodo de evaluación inicial, la observación sobre el funcionamiento del/la menor se centrará fundamentalmente en las conductas que presenta en el centro, ya sea con los educadores, con los compañeros/as y, si fuese posible, con su centro de formación o empleo.

Diseño del PEI

Una vez realizada la Evaluación Inicial, tendremos una primera aproximación de hacia dónde dirigir la intervención, la cual se organizará en forma de un Programa de Intervención Individualizada.

Referencias

- Fernández, I. (1996). Estudio y modelo de intervención de la violencia interpersonal en centros educativos. *Bienestar y protección infantil*, 2, 96-112.
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Vidal, J. G. y Ponce, M. M. (1989). *Manual para la confección de desarrollo individual*. Madrid: ESO.

TENDENCIAS PSICOLÓGICAS EN LA EDUCACIÓN DE LOS DELINCUENTES JUVENILES

M^a Jesús López Latorre
José Luis Alba Robles
Vicente Garrido Genovés
Universitat de València

Introducción

Este trabajo presenta los resultados de un análisis descriptivo² realizado desde la Universidad de Valencia sobre el estado de la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor (LORPM) 5/2000 y su eficacia educativa, subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en sus programas I+D+I (2001-2004)³. Para ello, y como profesionales de la psicología y criminología, nos ha interesado especialmente valorar la labor diaria de los psicólogos y educadores encargados de aplicar las medidas educativas impuestas a los delincuentes juveniles, así como analizar de qué modo el trabajo de otros profesionales que no ejecutan las medidas educativas directamente pero que, sin embargo, participan con sus actuaciones a lo largo de todo el proceso penal del menor (fiscales, letrados, policías, equipo técnico y jefes de reforma), influyen en las decisiones finales de las medidas a imponer y en su posible –o no- eficacia socializadora.

Por esta razón nuestro objetivo general ha sido doble

(1) En primer lugar, conocer la realidad educativa de la LORPM en nuestro país, a través del análisis del trabajo diario de los profesionales (tanto de medio abierto como de centros de internamiento) en contacto con los menores infractores en ciertas Comunidades Autónomas, y presentar diferentes líneas de actuación eficaces que ha resaltado la investigación más moderna, con objeto de poder reflexionar sobre los parámetros generales que guían los modelos educativos aplicados actualmente en España.

(2) Y en segundo lugar, establecer en qué medida las actuaciones de otros profesionales, influyen en la calidad y eficacia de las medidas impuestas. Es decir, hasta qué punto existe una tendencia por parte de estos profesionales no educativos en la consideración de criterios psico-socio-familiares por encima de criterios jurídicos o de otra índole a la hora de decidir el tipo de medida educativa más adecuada para la inserción social efectiva de los jóvenes infractores

Problemas a los que nos enfrentamos

Los problemas de la ley. A pesar de la expectativas alentadoras -por su carácter socioeducativo- que la nueva Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor 5/2000, supusieron para muchos operadores jurídicos, educadores, psicólogos, criminólogos y, en general, para todo el conjunto de profesionales que desarrollaban su trabajo con menores en situación de riesgo social, durante los años de vigencia de esta ley han sido numerosas las críticas que la han acompañado. Incluso antes de su entrada en vigor numerosos jueces, fiscales y agentes educativos mostraron sus reticencias hacia la administración respecto a su aplicación⁴. Así, la falta de recursos humanos y materiales para su correcta implementación, la

² Este tiene lugar cuando se estudia descriptivamente un grupo social en un momento dado, indicando las variables que hemos elegido por su relevancia con el objeto de nuestro estudio, esto es, aquellas variables que son indicadoras de una metodología e intervención eficaz en base a la literatura científica más moderna en el tratamiento de la delincuencia juvenil.

³ A su vez, esta investigación forma parte de un proyecto más amplio coordinado por la Universitat de Barcelona, y en colaboración con las universidades de Santiago de Compostela, La Rovira i Virgili de Tarragona, y la de Murcia.

⁴ El periódico El País (27-5-2000), informaba que seis autonomías pedían que se retrasase la Ley del Menor por falta de fondos para aplicarla, ya que se necesitaba más de 50.000 millones de pesetas para financiar la construcción de

escasa especialización de los diferentes profesionales encargados de ejecutar las medidas educativas y las diferencias interautonómicas en lo referente a recursos han destacado como los principales elementos de mejora (Garrido, Alba y López-Latorre, 2004).

Además, la ambigüedad de la ley en cuanto a la delimitación diferenciada entre lo educativo y lo sancionador no ha sido resuelta todavía. Así, la divergencia de criterios entre fiscales y equipos técnicos educativos puede ser una de las razones que incidan en este hecho.

Debemos, por tanto, conocer hasta qué punto las sanciones o medidas de los jóvenes están basadas en criterios legales o educativos. Sólo así seremos capaces de comprender la realidad cotidiana de los juzgados en tanto en cuanto la medida impuesta finalmente influirá de manera significativa en el proceso de rehabilitación de los sujetos. En este sentido, existen una serie de problemas derivados del propio sistema penal que impiden conseguir esa finalidad educativa proclamada por la ley en su exposición de motivos (Salinas, 2004):

1. Se ha experimentado un aumento considerable de las medidas de internamiento en detrimento de las actuaciones realizadas en medio abierto.

2. Por otro lado, el tiempo de la sentencia de los jóvenes se aproxima cada vez más al de los adultos.

3. Además, existe una tendencia a imponer internamientos y medidas más restrictivas en sujetos socialmente desfavorecidos en comparación con aquellos mejor situados socialmente ante la comisión de infracciones de similar gravedad que los jóvenes

4. Otro punto importante es que la ley es una “buena ley” desde el punto de vista normativo, pero no ha sido pensada para ciertos tipos de jóvenes:

- Jóvenes con determinados trastornos de personalidad (jóvenes prepsicópatas y agresores sexuales juveniles) (Garrido y Alba, 2004).
- Jóvenes que ejercen una clara violencia reivindicativa (grupos ecologistas, *squatters* u ocupas, etc.)
- Los responsables del *Bullying* escolar.
- Los jóvenes asociados a las denominadas *tribus urbanas* (*skins* y otros grupos violentos).

5. Las actuaciones ineficaces ante los escasos casos de intensa violencia acompañados de gran alarma social contaminan el sistema.

Por otro lado y aunque escasean estudios psicológicos acerca de la realidad educativa de esta ley, contamos con el informe del Defensor del Pueblo (*El primer año de vigencia de la ley reguladora de la responsabilidad penal de los menores*, 2002) que arroja datos interesantes sobre este asunto⁵:

- 1) Deberá incrementarse el número de centros existentes para el cumplimiento de internamientos terapéuticos.
- 2) Los centros deberán incrementar programas de deshabituación al consumo de estupefacientes para evitar el traslado de los menores en régimen cerrado a recursos externos.
- 3) Es necesario determinar qué profesionales y con qué titulación pueden desarrollar funciones educativas en estos centros.
- 4) Deberán crearse sistemas eficaces de supervisión e inspección por parte de las

nuevos centros, la reforma de los ya existentes y el contrato de personal que hiciera cumplir las medidas que dictaminaba la nueva ley (López Latorre y Garrido, 2001).

⁵ También resulta interesante comentar el informe realizado por la ONU acerca de la Ley Orgánica 5/2000, donde el Comité de los Derechos del Niño celebra la aprobación de esta ley pero señala que harán falta más recursos humanos y económicos para aplicarla eficazmente. Además, señala con preocupación, las condiciones de hacinamiento que existen en algunos centros de detención y que la privación de libertad no se utilice como último recurso.

administraciones competentes, para que la actividad que se desarrolla en los centros por parte de entidades privadas se ajuste plenamente a lo señalado por la ley.

Problemas de los agentes educativos. Es un hecho constatado que la mayoría de los educadores del sistema de justicia juvenil en nuestro país carecen de los instrumentos apropiados que les permitan una adecuada evaluación de los factores asociados a la conducta delictiva, fundamentalmente protocolos de predicción del riesgo de reincidencia, programas de intervención *basados en modelos cognitivo-conductuales y destinados a modificar el pensamiento de los delincuentes* (Garrido, Redondo y Stangeland, 2001), *así como una metodología de intervención familiar basada en el modelo social-interaccional* (Burguess, 1979; Parke y Collmer, 1975; Wolfe, 1987).

Es verdad que la mayoría de los técnicos educativos posee la suficiente formación para utilizar numerosas pruebas estandarizadas que miden la inteligencia, la personalidad, las psicopatologías, etc. Pero lo cierto es que el modelo tradicional de psicodiagnóstico encaminado al establecimiento de determinadas categorías diagnósticas, poco nos aporta de cara a la verdadera rehabilitación social.

Además, la escasez de recursos económicos y los deficientes medios humanos proporcionados por la administración en materia de menores de nuestro país ha provocado una ola de indignación entre aquellos educadores que realizan un trabajo correcto y que se ven limitados ante tales deficiencias.

Desde nuestro punto de vista, todo lo hasta aquí comentado impide un adecuado desarrollo de las diferentes medidas educativas en los diferentes ámbitos de intervención; esto contribuye a una ejecución de las medidas poco eficaz, convirtiendo la labor de los agentes educativos, en numerosas ocasiones, en una tarea realmente inoperativa desde una perspectiva empírica, lo que resulta claramente poco beneficioso desde un punto de vista rehabilitador.

La intervención educativa eficaz

Factores primarios de éxito. La evaluación de la efectividad de los programas dirigidos a la rehabilitación de delincuentes, en especial la de los delincuentes juveniles, ha dado lugar a una importante producción de trabajos de investigación con conclusiones diferentes e incluso contradictorias. Desde revisiones (como la de Lipton, Martinson y Wilks, 1975) en las que se decía que ningún programa funcionaba en reducir las tasa de reincidencia de los delincuentes, hasta trabajos más optimistas (como el de Gendreau y Ross, 1979) en los que se confirmaban que ciertos tratamientos aplicados a determinados delincuentes y en ciertos ambientes, sí eran efectivos.

Tal vez, la cuestión a formular en la evaluación de tratamientos con delincuentes no sea *qué tratamiento o modelo de intervención funciona con todos los delincuentes, sino por qué algunos programas en los que intervienen determinados profesionales y administrados en ciertos ambientes, funcionan con unos sujetos y no con otros.*

La línea de investigación seguida para alcanzar este objetivo consiste en aislar los factores de éxito o *primarios*⁶ que concurren en un conjunto de programas que han obtenido resultados positivos en la rehabilitación de delincuentes. Deben ser aplicables a cualquier programa, sea cual sea el ámbito en el que se pretenda desarrollar, y su presencia es necesaria para que cualquier tipo de intervención pueda llegar a ser efectiva.

Contamos con algunas conclusiones interesantes sobre la efectividad de los programas para el tratamiento en delincuentes juveniles (v. Becedóniz y Rodríguez, 2004; Garrido, Redondo y Stangeland, 2001):

⁶ Se les llama *primarios* por estar basados y servir de fundamento en el diseño de programas de intervención con delincuentes juveniles (Becedóniz y Rodríguez, 2004).

1. Los programas que han demostrado unas mayores cotas de eficacia son los centrados en la formación profesional e integración laboral, la cultura general o escolar y las habilidades sociales.
2. Hay que superar la interpretación de que la mejora de la situación de los *menores de protección* pasa necesariamente por un cambio en su entorno mientras que en los *menores de reforma*, responsables del hecho antijurídico, pasa por cambios en ellos mismos. Por tanto, se debe introducir una perspectiva familiar y comunitaria en la intervención, y responsabilizar al menor, a la familia y la comunidad en la resolución de los conflictos.
3. Los profesionales son el factor primario más relevante en el éxito de un programa de intervención.

Reparar en la relevancia que atribuye la investigación a los profesionales, a la familia, a las instituciones especializadas y a la comunidad, como factores asociados con el éxito de los programas de intervención con los delincuentes juveniles, nos lleva a adoptar una perspectiva sistémica y funcional del proceso de educación y socialización en el que destacan los factores humanos sobre los tecnológicos y en el que todos y cada uno de los sujetos que intervienen adopta un papel protagonista.

Los resultados de la evidencia empírica. Si nos centramos en lo relativo a la metodología de intervención con menores antisociales, la literatura científica más reciente ha venido señalando en los últimos años que el estudio y la evaluación de la conducta delictiva debe realizarse desde principios y modelos de la psicología de la personalidad y de la psicología social (Andrews y Bonta, 1998; Andrews, Bonta y Hoge, 1990) ya que constituyen el marco teórico más consensuado entre los diferentes profesionales para establecer los objetivos de la reinserción en cualquier programa educativo individualizado.

El modelo de Andrews y Bonta (1994) destaca dos parámetros esenciales que definen una buena práctica en el trabajo con jóvenes delincuentes.

En primer lugar, el modelo señala que las causas que llevan a delinquir a un joven constituyen una compleja red de interacciones entre diferentes circunstancias que rodean al adolescente: el desarrollo evolutivo del joven; las características de su situación familiar; sus atributos personales, conductuales y cognitivos; su experiencia educacional y laboral; sus creencias y actitudes, particularmente aquellas que se dirigen hacia sus actos antisociales; y la asociación con grupos de pares antisociales

Y en segundo lugar, que las intervenciones con jóvenes que presentan un alto riesgo de delinquir deben ser efectivas en la reducción de la futura conducta violenta (prevención terciaria). Para que esto sea así, estas intervenciones deben estar dirigidas a disminuir los factores de riesgo⁷ que rodean al joven (López Latorre, Garrido y Ross, 2001).

Método

Muestra

La población objeto de estudio está constituida por agentes educativos como psicólogos y educadores de centros de internamiento (TC) y técnicos de medio abierto (TMA), y por operadores jurídicos (abogados y fiscales), fuerzas de seguridad del estado y miembros de los equipos técnicos de juzgados de algunas comunidades autónomas de nuestro país (en concreto: Cataluña, El Principado de Asturias, Aragón, La Región de Murcia y La Comunidad de Madrid). El total de los participantes en este estudio aparece en la tabla siguiente.

⁷ Estos factores de riesgo constituyen *atributos dinámicos* del sujeto o de su ambiente, los cuales, una vez modificados permiten una disminución de la conducta delictiva. A este conjunto de factores, que a su vez son un subgrupo del nivel de riesgo de un delincuente, los denominamos "necesidades criminógenas" y precisamente son en estas necesidades en las que se debe intervenir para optimizar la socialización del joven delincuente.

Tabla 1. Muestra de Profesionales

		Nº	TOTAL	
Agentes educativos	Técnicos de Centros de Internamiento (TC)	43	87	221
	Técnicos de Medio Abierto (TMA)	44		
Profesionales que intervienen en el proceso penal	Fuerzas de Seguridad (FS)	16	134	
	Fiscales (F)	12		
	Letrados (L)	77		
	Equipos Técnicos de Juzgados (ETJ)	29		

Procedimiento y diseño

Para el análisis de la labor propia de cada grupo de profesionales, construimos cuestionarios para cada colectivo donde destacamos las principales variables relacionadas con un trabajo eficaz en base a las funciones encomendadas a cada uno de ellos dentro del propio texto de la ley⁸.

En Enero de 2003⁹, tras una entrevista personal con los responsables del área del menor de las diferentes comunidades autónomas seleccionadas en el proyecto, iniciamos la distribución de los cuestionarios entre los diferentes profesionales.

La devolución de los cuestionarios fue de manera escalonada a lo largo de todo el año. En enero del presente año conseguimos reunir una muestra adecuada que nos permitió realizar un análisis descriptivo de las diferentes variables seleccionadas para cada grupo de profesionales, así como los recursos materiales y humanos con que contaban cada uno de ellos.

Resultados

Presentamos en este apartado solo alguno de los datos obtenidos en nuestro análisis descriptivo sobre algunas de las cuestiones que consideramos más relevantes. _Los mostraremos en dos bloques: uno más amplio referente a los agentes educativos (un total de 87 sujetos), y un segundo que engloba al resto de profesionales que participaron en nuestro estudio (un total de 134).

Resultados más relevantes en agentes educativos

Los resultados que aparecen a continuación están extraídos de los cuestionarios aplicados a 87 profesionales de la intervención educativa (44 técnicos de medio abierto o TMA

⁸ Sirva como ejemplo una breve descripción del *Cuestionario para psicólogos y educadores de Centros de reeducación*, donde se incluyeron variables relevantes para describir el proceso y la metodología en la intervención educativa. Consta de 29 preguntas agrupadas en tres apartados. Un primer apartado (A) sobre *Recursos materiales y humanos para la ejecución de las medidas privativas de libertad*, que consta de un total de 15 preguntas y describe básicamente las características de los Centros en lo referente a recursos materiales y humanos para la ejecución de las medidas privativas de libertad; un segundo apartado (B) sobre *Programas de Intervención* con 6 preguntas que pretenden indagar en los diferentes programas de intervención que se están aplicando en los Centros, factores asociados a las conductas delictivas; y un último apartado (C) sobre *Metodología de Intervención* que consta de 8 preguntas referidas a la metodología así como a las principales técnicas psicológicas empleadas por los diferentes profesionales que llevan a cabo las medidas socioeducativas.

⁹ Una nueva reunión tuvo lugar el 3 de diciembre de 2003 en la sede del Instituto del Menor. El objeto de la misma era convertirse en un espacio de reflexión y propuestas de mejora para la aplicación de la ley del menor en nuestro país. La reunión estuvo centrada en torno a algunas cuestiones complementarias a los cuestionarios: ¿Cuáles son las principales deficiencias detectadas, en el marco educativo de la ley, y qué intentos se han hecho o se podrían hacer para corregirlas?; ¿Qué otros procesos o factores –al margen de la ejecución de medidas- del funcionamiento de la ley están dificultando el proceso de reinserción del menor?; ¿Qué necesidades de formación parecen más importantes en estos momentos, en cualquiera de los grupos de profesionales implicados en la aplicación de la ley?; y ¿Se podría establecer una agenda de objetivos a lograr a corto, medio y largo plazo que permitiría una mejor aplicación de la ley? ¿Cuáles serían esos objetivos?

y 43 técnicos de centros de internamiento o TC). En la tabla 2 puede observarse por Comunidades Autónomas el número de Centros (el 20% de gestión privada) y Equipos de Medio Abierto (el 75% de gestión privada) al que pertenecen los mismos¹⁰.

Tabla 2. Número de Centros y Equipos por CC.AA

Comunidades Autónomas	Centros	Equipos Medio Abierto
Aragón	1	1
Asturias	1	1
Cataluña	1	1
Madrid	8	9
Murcia	0	1
Total	11	13

Recursos materiales y humanos

Este punto es importante porque nos ofrece una idea del número de profesionales que trabajan en los centros y una descripción de los recursos con que cuentan para realizar su labor educativa, así como los recursos comunitarios de que dispone cada comunidad para la aplicación de las diferentes medidas que se ejecutan en medio abierto.

Tabla 3. Centros de internamiento

Recursos humanos	
Nº medio de profesionales por centro	39
Servicios e instalaciones:	
Con instalaciones deportivas	78%
Cocina dentro del centro	70%
Lavandería dentro del centro	100%
Adscripción de médico al centro	90%
Frecuencia semanal de la asistencia sanitaria generalista	60%
Empresa privada de seguridad convenida con la entidad pública	100%
Tipología de organización del centro:	
El centro tiene una distribución modular	80%
El centro tiene un módulo de ingreso para madres con hijos	10%
El centro tiene un módulo de ingreso y observación	20%
Existe una zona de separación de grupo	50%
La organización toma en consideración la edad de los menores	50%
Valoración de la adecuación de la infraestructura del centro (1-5)	2,8

La tabla de centros muestra datos interesantes, ya que aparece un porcentaje alto en la mayoría de las instalaciones y servicios destinados a la calidad de vida de los menores en los centros. No obstante, en lo que respecta a la tipología de organización del centro, y en concreto a los ítems seleccionados, muestra la necesidad de un mayor esfuerzo por parte de las responsables por aumentar las infraestructuras a un nivel aceptable. Finalmente, indicar que la valoración media de los técnicos y diferentes profesionales que trabajan en los centros es de 2.8, en un rango de 1 a 5 en una escala de Likert, lo que implica una satisfacción media.

¹⁰ A excepción de Cataluña, donde sólo obtuvimos datos de un centro y equipo de medio abierto, el resto de los datos corresponden en su totalidad a la realidad de las infraestructuras puestas por las administraciones competentes para la ejecución de las medidas recogidas en la LORPM, 5/2000. Así mismo, los centros de internamiento gestionados por la Fundación Diagrama en la Región de Murcia no figuran en el estudio por decisión de sus responsables.

Tabla 4. Equipos de Medio Abierto

Recursos humanos	
Nº medio de profesionales por equipos de medio abierto (EIMA)	11
Tipología de organización del EIMA	
El EIMA tiene una distribución territorial autonómica	31%
El EIMA tiene una distribución territorial comarcal	31%
Características de los recursos	
Los EIMA disponen de un lugar físico donde realizar sus tareas	69%
Recursos para la ejecución de medidas	
El tratamiento ambulatorio es ejecutado por el EIMA	23,1%
La medida de centro de día es ejecutado por el EIMA	46,2%
Los EIMA ejecutan la medida de permanencia de fin de semana	69,2%
Los EIMA ejecutan la medida de libertad vigilada	69,2%
Los EIMA ejecutan la medida de realización de tareas socioeducativas	69,2%

Lo más destacable en este apartado es que no todos los Equipos de Intervención de Medio Abierto (EIMA) disponen de un lugar físico adecuado donde realizar su tarea (sólo el 69%). Este aspecto, puede dificultar la tarea rehabilitadora si no se progresa hacia una mejora en las infraestructuras.

El resto de los ítems refleja el estado actual de la ejecución de las medidas, esto es, que muchas de las medidas recogidas en la ley y que en principio serían susceptibles de aplicación por parte de estos equipos, son llevadas a cabo por personal ajeno a los mismos (el promedio de las medidas son ejecutadas en un 69,2% por los EIMA)

Programas de intervención

Este apartado nos ofrece un panorama amplio del tipo de programas que se están llevando a cabo en nuestro país, así como la naturaleza y contenido de los mismos. Estos aspectos nos aportan una idea general sobre la eficacia de los programas así como su adecuación a la hora de cubrir las necesidades socioeducativas de los jóvenes.

La tabla 5 muestra que en la mayoría de las variables seleccionadas, los técnicos educativos utilizan técnicas eficaces con un promedio en torno al 60%. La mayoría de los programas son aplicados por educadores (83.6%) y sólo en una minoría son aplicados por psicólogos (15,3%). En segundo lugar, las principales técnicas utilizadas para implementar los programas de competencia social en los Centros presentan porcentajes inferiores al 50%, es decir, no todas son empleadas en la aplicación de programas, existiendo una mayor predilección por el preentrenamiento y la retroalimentación (44.2 y 51% respectivamente). En el caso de los Equipos de Medio Abierto aparece un mayor porcentaje en cada una de las técnicas (superiores al 50% en todas ellas a excepción de la *clarificación*, con un 47.7%).

Tabla 5. Los programas de intervención: componentes principales

Programas de competencia social	TC (N=43)	TMA (N=44)	TOTAL (N=87)
Número de horas a la semana	2,7	12,5	8,1
Técnicas utilizadas para la implementación de los progr.			
Preentrenamiento (instrucciones, rapport, establecimiento del nivel de actuaciones del que se parte.)	44,2	56,8	50,6
Modelado	37,2	56,8	47,1
Clarificación /discusiones en grupo	41,9	47,7	44,8
Role-playing	30,2	65,9	48,3
Retroalimentación (feedback)	51,2	68,2	59,8
Generalización (seguimiento y apoyo para mantener lo aprendido)	46,5	65,9	56,3
Personal que lo aplica:			
Educadores /delegados	69,8	97	83,6
Psicólogos	27,9	3	15,3
Técnicas de que consta:			
Resolución de problemas	62,8	77,3	70,1
Habilidades sociales	72,1	77,3	74,7
Desarrollo y clarificación de valores	65,1	75,0	70,1
Técnicas de autocontrol emocional	46,5	68,2	57,5
Técnicas para el desarrollo de la inteligencia y pensamiento creativo	39,5	56,8	48,2
Habilidades de comunicación	67,4	75,0	71,2
Programa de conductas adictivas			
Personal que lo aplica:			
Educadores / Delegados de atención al menor	37,2	20,5	28,8
Psicólogo	25,6	2,3	13,8
Personal ajeno al equipo	7	40,9	24,1
Otros	7	4,5	5,7
Fases que incorpora el programa:			
Acogimiento.	11,6	9,1	10,3
Desintoxicación	9,3	11,4	10,4
Deshabitación	20,9	11,4	16,1
Seguimiento	27,9	25,0	26,4
Otro tipo de fases	2,3	0	1,1

Observamos una gran dispersión y disparidad a la hora de incorporar diferentes módulos en la constitución de los programas de competencia social. Así, la técnica más aplicada en Centros es habilidades sociales (72,1%) y las menos utilizadas son aquellas destinadas al control emocional (46.5%) y la estimulación del pensamiento creativo (39.5%). En lo referente a Medio Abierto, el porcentaje más alto aparece en habilidades sociales y resolución de problemas (75% en ambas) y la menos usada también es la técnica para aumentar el pensamiento creativo, con un 56.8%. La investigación empírica más reciente señala que los programas más prometedores en la integración social de los delincuentes juveniles deben ir destinados a modificar el pensamiento de éstos, y además deben ser multimodales, es decir, deben afectar a las necesidades criminógenas más relevantes y estar compuestos por varias técnicas

Respecto a los programas destinados al tratamiento de conductas adictivas, en la mayoría de los centros no existe tales programas (inferimos este dato por el escaso 28.8% de profesionales que lo ejecutan), y como observamos en la tabla, existe un porcentaje muy bajo en cuanto al conocimiento de las diferentes fases que debe incorporar, mostrando una escasa

estructuración en cuanto al tratamiento por fases (sólo un 26.4%, la cifra más alta en las diferentes fases, realiza seguimiento). Esto resta eficacia al tratamiento, si además tenemos en cuenta que en la mayoría de los centros no disponen de personal especializado, siendo los recursos comunitarios los encargados de llevar a cabo el tratamiento

En nuestra opinión, este aspecto caótico que aparece respecto a esta cuestión en materia educativa solo tiene una solución: mejorar la coordinación educativa, de manera que se pueda tener una visión comprensiva y completa de la labor llevada a cabo con los menores.

Por último, señalar que los porcentajes de eficacia respecto a la metodología de intervención es superior en los equipos de medio abierto que en los centros (porcentaje mayor en la mayoría de las variables referidas al uso de técnicas estructuradas en la aplicación de los programas). Esto nos hace pensar en la mayor eficacia de las medidas que se realizan en la comunidad, tal y como viene reflejando la investigación en los últimos años. Es urgente, por tanto, un esfuerzo por parte de la administración por corregir este desequilibrio, destinando más dinero a los centros de internamiento.

Metodología de intervención

En este apartado se analizan aquellas variables que deben regular la actividad educativa de los diferentes centros y los equipos de medio abierto que están presentes en las diferentes comunidades. Recogemos además cuestiones referentes a las diferentes competencias y coordinación entre profesionales educativos, todo ello realizando una comparación entre técnicos de medio abierto, y educadores y psicólogos de centros de internamiento.

Como vemos en la tabla 6, aparece una tendencia positiva hacia las variables que indican una metodología de intervención eficaz; tanto en la implicación de la familia como en la personalización de las intervenciones con los menores, aparece un porcentaje alto (81.4%).

Sin embargo, los educadores de Centros no tienen en cuenta un aspecto que la investigación ha señalado como esencial para una mayor efectividad en los tratamientos (Egan, 1986; Glasser, 2002; Richardson, 2001; Miller y Rollnick, 1999). Nos referimos al hecho de que el menor conozca su propio Programa Individualizado y sea partícipe del mismo. Es decir, se pretende que, de algún modo, el menor sea consciente de qué se hace con él y por qué, y sugiera en parte, algunos objetivos a cumplir en su tarea educativa.

También, hay que volver a señalar que, en general, los porcentajes respecto a las variables que definen una metodología eficaz, son superiores en los técnicos de Medio Abierto, y que existe una mayor participación de éstos en la mayoría de los órganos de decisión en materia educativa de sus equipos en comparación con los profesionales de Centros.

Tabla 6. Metodología de intervención			
Procedimientos metodológicos de intervención que están implantados de forma permanente en su centro:	TC % (N=43)	TMA% (N=44)	TOTAL (N=87)
Se procura la implicación y responsabilización de la familia en el programa educativo del menor	81,4	86,4	83,9
El sistema de fases progresivas (situación de tránsito hacia la libertad, con fases progresivamente más autónomas y con mayores privilegios)	72,1		
La personalización de las actuaciones mediante el PIEM del menor / joven	81,4	86,4	83,9
Se procura la implicación del joven en la elaboración de su propio PIEM		81,8	
Actividades que forman parte de las competencias como agente educativo:			
Relación entre profesionales del equipo definiendo mis tareas y funciones	60,5	97,7	79,3
Elaboración y aplicación del PIEM	67,4	90,9	79,3
Elaboración del proyecto educativo	58,1		
Participación en la coordinación interna, órganos de gobierno, etc., del equipo	37,2	50,0	43,7
Coordinación con la administración en materia de reinserción de mi comunidad	25,6	61,4	43,7
Participación en el sistema de evaluación y seguimiento respecto al joven	76,7	95,5	86,2
Participación en el sistema de evaluación respecto al equipo, en cuanto a su organización	46,5	79,5	63,2
Reuniones del equipo educativo. Frecuencia:	1	1,3	1,2

Otros datos interesantes que se extrajeron de los cuestionarios es que la inmensa mayoría de los encuestados no utiliza protocolos de predicción a la hora de elaborar los programas educativos de ejecución de medida *-Programa Individualizado de Ejecución de Medida (PIEM o PEI)-* (2.3 de 5, en una escala Likert de 1 a 5). El uso de éstos nos permitiría una mayor estructuración en la eficacia de la intervención pues nos sirven para dirigir nuestros esfuerzos hacia las necesidades criminógenas y de esta manera reducir el nivel de reincidencia (Andrews y Bonta, 2001).

Por otra parte, más de la mitad de los técnicos educativos (55,5%) no cuenta con la figura de un supervisor externo a la administración que supervise sus intervenciones y sirva, al mismo tiempo, de elemento de mejora, reflexión y análisis de las mismas. Esta es una cuestión esencial dada la escasa especialización con que se cuenta para desarrollar esta tarea en la mayoría de las Comunidades, si exceptuamos a Cataluña¹¹. Y como datos especialmente preocupantes señalar que sólo el 55.8% manifiesta contar con un Proyecto Educativo de Centro (documento esencial en la programación educativa, pues en él se regulan las principales labores de carácter educativo y otras actividades que han de regir la reeducación y permanencia de los internos), y sólo el 79.1% de los Centros posee un Reglamento de Régimen Interno (documento donde se regulan las sanciones administrativas y partes disciplinarios de los internos)¹².

¹¹ Esta Comunidad parece ser la única que cuenta con la figura de supervisores externos a la administración, lo que significa una mayor reflexión y adecuación de las medidas a la intervención psicoeducativa eficaz.

¹² A nuestro modo de entender, esto roza la legalidad vigente. Consideramos que los centros deberían poseer ambos documentos de manera urgente. No podemos esperar alcanzar una intervención eficaz y una labor resocializadora congruente si no disponemos de unas directrices que nos permitan llevar a cabo la labor educativa. Estas directrices deben estar recogidas y bien definidas en ambos documentos: *El Proyecto educativo de centro y el Reglamento de Régimen interno*.

Técnicas de intervención utilizadas por los técnicos

Este apartado refleja la orientación y formación de los diferentes profesionales y por consiguiente, las técnicas de tratamiento más utilizadas por éstos. Nuestro objetivo último es generalizar aquellas técnicas de tratamiento que la evidencia empírica señala como más eficaces y concienciar a los educadores para que éstas constituyan la elección en su trabajo diario en su tarea encomendada con los menores que se encuentran en contacto con la justicia juvenil.

Tabla 7. Técnicas psicológicas utilizadas

Técnicas de intervención que forman parte de la metodología de trabajo habitual.	TC % (N=43)	TMA % (N=44)	TOTAL % (N=87)
1. La rehabilitación basada en el pensamiento prosocial	46,5	63,6	55,1
2. La terapia de la realidad de Glasser	4,7	20,5	12,7
3. Técnicas de counseling	39,5	31,8	35,6
4. La terapia familiar multisistémica	4,7	34,1	19,6
5. La entrevista motivacional	60,5	81,8	71,3
6. Terapias cognitivo-conductuales (Beck, Ellis, etc.)	58,1	52,3	55,2
7. Terapia psicoanalítica	9,3	0	4,6
8. Terapia gestalt	2,3	2,3	2,3
9. Terapias de corte humanista	14	25,0	19,6
10. Modelo de estrés familiar en la adolescencia (modelo EFA)	2,3	6,8	4,6
11. Otras	0	9,1	4,6

En esta tabla podemos observar que la mayoría de las técnicas utilizadas por lo profesionales son la entrevista motivacional (71.3%), las técnicas cognitivo-conductuales (55.2%), así como la rehabilitación basada en el pensamiento prosocial (un modelo de prevención y rehabilitación de la conducta delictiva destinado a aumentar la competencia social de los jóvenes, impactando en el pensamiento de éstos).

Por otro lado, las técnicas de counseling, en concreto la terapia de la realidad, una técnica con una amplia validación empírica en la modificación de la conducta resistente en los jóvenes antisociales (Glasser, 2002) son escasamente utilizadas. Esto es comprensible si además tenemos en cuenta que no existen unas pautas de actuación estructuradas dentro del espacio de tutorías, ya que a excepción de los técnicos de medio abierto cuyos encuentros suelen ser semanales, en los centros, la intervención queda supeditada a la gestión y otros aspectos como las fugas, disciplina... Así, las tutorías quedan reducidas a encuentros casuales dentro de la labor que realiza el educador, pero sin una estructuración determinada ni operativa.

Resultados más relevantes en otros profesionales no educativos

Dentro de este subapartado únicamente mencionaremos aquellos aspectos más importantes en la actividad de estos colectivos de profesionales que afectan a la educación del joven delincuente.

Con respecto a las *Fuerzas de seguridad*, señalar que en el 37,5% de los casos no existe asistencia psicológica en el momento de la detención y que en el 68,8% no se realiza cuantificación alguna de las medidas de protección de tipo médico, psicológico, social y físico llevadas a cabo durante la detención en las dependencias policiales. Este grupo de profesionales comenta que sería aconsejable un lugar de custodia distinto a las dependencias judiciales, ya que los fines de semana no se encuentran muchos padres de los detenidos.

Con respecto a los *Fiscales*, los elementos que tienen en cuenta en mayor medida en la imposición de medidas cautelares son criterios descritos en la ley, como gravedad, reincidencia, intimidación,... (en un 85,8 %), mientras que el informe del equipo técnico solo se tiene en cuenta en un 14,2 %¹³. Otro aspecto interesante es que el 91,7% ha realizado algún curso de especialización en el ámbito de menores pero sin periodicidad definida. Esto indica una escasa especialización de fiscales y jueces, ya que la mayoría de ellos procede del ámbito penal de adultos, por lo que nos encontramos con una gran dificultad para conseguir una reinserción social del menor basada en criterios educativos.

¿Se convertirá el proceso penal de menores en el de adultos con el paso del tiempo? Esto sería algo más que probable si tenemos en cuenta lo hasta aquí comentado, ya que de ninguna manera existe un interés real por parte de fiscalía por mejorar la situación en lo referente a su especialización. Por otro lado, el 50% de los encuestados aseguró que el tiempo medio que tardan en tramitarse y obtener sentencia los procedimientos relativos a menores dentro de su fiscalía llegaba a superar el año. Por último, sólo un 8,3% realiza visitas mensuales a los distintos centros de internamiento.

En cuanto a los *Letrados*, algunos de los aspectos más destacables son: (1) la inexistencia de un lugar físico donde ejercer su labor (ni en comisarías —el 68,8%—, ni en juzgados —el 62,3%— ni en los centros —el 40,3%); (2) el promedio en el tiempo de asignación de un letrado a un menor es menos de un mes para el 53,3% de los casos y de un periodo máximo de 6 meses para el 22,1 % de los menores; (3) el 54,5% dice que el equipo técnico le facilita una copia del informe y el 40,3% sólo si lo solicita, pero se quejan de estar poco informados por parte de fiscalía respecto a los cambios en el expediente, de la escasez de medios materiales y humanos, y del uso abusivo de la amonestación para cerrar expedientes; y (4) un 53,2% realiza cursos de especialización en materia de menores anualmente y sólo un 6,5% trimestralmente.

Finalmente, los *Equipos Técnicos de Juzgados* también se quejan de la falta de recursos materiales y humanos, de la escasa coordinación entre los profesionales del ámbito de justicia, del predominio del trabajo burocrático en detrimento de la intervención (el 62,1% menciona la sobrecarga de trabajo) y de la escasa formación en materia de menores (un 13,8% no ha realizado cursos de especialización y el 24,1% los ha recibido anualmente).

Discusión

La labor educativa de los diferentes profesionales que intervienen en el marco de la Ley de Responsabilidad Penal del Menor, se encuentra en una encrucijada, dado el debate existente entre la sociedad, los responsables de las CC.AA. que han de proporcionar los recursos para las medidas, y las exigencias de seguridad, apoyo y formación que demandan los profesionales encargados de aplicarlas.

Y es que no todo profesional que trabaja con menores posee unos conocimientos específicos sobre quiénes son estos menores, y mucho menos poseen un conocimiento claro y estructurado sobre cómo intervenir con ellos. Si tenemos en cuenta que la investigación en materia de delincuencia juvenil ha experimentado un interés y un auge reciente en sus resultados, esto es muy grave, pues estamos despreciando una metodología de intervención eficaz al alcance de todos.

Por esta razón, es fundamental que todos aquellos profesionales que intervienen de una manera directa con los menores a lo largo de todo el proceso penal, sean capaces de

¹³ Precisamente en la reunión que mantuvimos con los principales responsables de Reforma de las Comunidades participantes en el trabajo de investigación, existió unanimidad en considerar por un lado, la figura del fiscal como eje vertebrador y omnipotente dentro de todo el proceso, y cómo en la mayoría de las ocasiones sus decisiones son claramente contraproducentes para los menores desde una perspectiva educativa ya que se basan en criterios legales, en la interpretación de la norma a la hora de proponer las medidas, antes que en las características sociales, familiares y personales que rodean a cada menor. Por otro, que la posible desconfianza de los fiscales en los informes realizados por los equipos técnicos se basa en el hecho de que muchos de estos profesionales (psicólogos, trabajadores sociales y educadores) carecen de unos conocimientos adecuados y especializados para realizar la propuesta de posibles medidas a aplicar en base a las necesidades criminógenas.

comprender el momento evolutivo en que éstos sujetos se encuentran, esto es, su situación personal, social y familiar en cuanto se relacionan con su carrera delictiva, y extraer de ello objetivos que deriven en el conocimiento de métodos eficaces de intervención. Pero también es necesario que los responsables técnicos del tratamiento de los jóvenes conozcan programas de actuación y líneas de trabajo que orienten la labor diaria de los profesionales, y que consigan mejorar los recursos existentes. Si no se emplean criterios de eficacia educativa, se emplearán sólo criterios estrictamente jurídicos a la hora de imponer las medidas socioeducativas, y de poco nos servirán para prevenir futuros comportamientos delictivos.

Suele haber mucha incompreensión cuando se habla de la prevención de la delincuencia, por ejemplo, cuando a ésta se le quiere oponer el castigo, significando que “prevenir” ha de suponer aplicar medidas “blandas” (asistenciales, educativas), mientras que “castigar” invoca la ejecución del veredicto, la imposición del rigor de la ley. Ahora bien, en contra de esta opinión extendida, lo que define la prevención del delito *no son las intenciones del programa en cuestión, sino los resultados*. Y estas consecuencias se miden en términos de número de delitos o bien de número de delincuentes.

En un libro que el prestigioso criminólogo Lawrence Sherman (1997) escribió a propósito de un informe sobre las medidas eficaces para la prevención del delito elevado al Congreso de los Estados Unidos, se destacaba la necesidad de asumir una definición científica de la prevención del delito que entendiera que, al margen de debates ideológicos, se debía investigar cualquier medida o estrategia que, dentro de una sociedad democrática, sirviera para reducir la cantidad de crimen o de criminales existente en una sociedad. Y sobre esta filosofía de los resultados, se puede construir toda una literatura de investigación que dilucide los aspectos relevantes de esa reducción del delito, de tal modo que los diferentes programas estudiados pudieran ser comparados con respecto a cuestiones como duración (del efecto preventivo) e intensidad (del efecto logrado), así como en cuanto a su “rentabilidad” (análisis costo/beneficios).

Sin embargo, este análisis comparado es difícil de realizar, debido a un asunto de especial trascendencia: la posible interdependencia entre los programas, o las condiciones sociales y económicas que se requieren para que sea efectivo un programa específico. Los programas de prevención del delito no funcionan en un vacío. Por ello mismo, puede que sea necesario la puesta en práctica de diversos programas de modo simultáneo para que la prevención del delito en un escenario determinado tenga éxito (Garrido, 2004).

Obviamente pensamos que lo mejor sería una clara inversión económica del Estado y las Comunidades en acciones preventivas en las aulas, mediante programas de prevención del fracaso escolar y la desadaptación social, lo que evitaría –estamos convencidos de ello– la mayor reincidencia de los sujetos en clara desventaja social y personal. Pero cuando nos enfrentamos a la realidad y observamos que el número de delincuentes juveniles va en aumento y que muchos de ellos entrarán en contacto con el sistema judicial, debemos intentar derivar algunos elementos que pueden orientarnos a la hora de establecer la *eficacia* de la tarea educativa dentro de la Ley del menor.

En consonancia con lo expuesto hasta ahora, destacamos en primer lugar, el empleo de escalas o instrumentos para predecir el riesgo de comisión de nuevos actos delictivos, así como para establecer objetivos de intervención relacionados con las necesidades criminógenas del caso a considerar. En este sentido, el cuestionario *Youth level of service/ Case management Inventory* (YLS/CMI) de R. D. Hoge, D.A. Andrews y A. W. Leschied (2002) ha demostrado ser una herramienta validada experimentalmente y que integra de manera estructurada los principales factores que la investigación ha señalado con un mayor poder de predicción en la reincidencia de la conducta delictiva. Este cuestionario ha sido adaptado para la población española con el nombre de *Inventario de Gestión para Jóvenes* (Garrido, López y Silva, 2003).

Otro instrumento fundamental es el APSD (*Antisocial Process Screening Device*) de Frick y Hare (2002). Este es el único cuestionario empleado para evaluar la psicopatía en los adolescentes. El APSD posee tres dimensiones: *insensibilidad emocional* (IE), *impulsividad* (I) y *narcisismo* (N). La escala es evaluada tanto por uno de los padres del niño como por uno de

sus maestros/educadores.

En segundo lugar, otro elemento que nos puede servir para aumentar la eficacia de la tarea educativa dentro de la Ley del Menor, es el uso de programas de intervención basados en modelos cognitivo-conductuales y destinados a modificar el pensamiento de los delincuentes (Alba, Garrido y López-Latorre, 2000; Garrido, Redondo y Stangeland, 2001), así como una metodología de intervención familiar fundamentada empíricamente en el modelo social-interaccional.

Estas son alternativas a la hora de ejecutar las medidas desde un contexto educativo más eficaz. Se ha de buscar la homogeneización en los diferentes equipos, implantando aquellos programas que hayan demostrado un mayor nivel de resultados a la hora de tratar con jóvenes que presentan conducta antisocial.

Para conseguir una verdadera reducción de la reincidencia, es necesario el entrenamiento de los agentes educativos en el diseño y aplicación de los programas para que tengan éxito en el aumento de la competencia social de los jóvenes. Pero para ello es necesaria a su vez:

- Una mayor dotación de recursos materiales y humanos por parte de las administraciones competentes y de recursos básicos a cada una de las diferentes comunidades para conseguir eliminar las grandes diferencias interautonómicas
- Una mayor formación de todos los profesionales que participan en la ley
- Aclarar la ambigüedad entre lo penal y lo educativo
- Basar las medidas en criterios educativos y no meramente jurídicos
- Conseguir una adecuada coordinación entre todos los profesionales del sistema y delimitar claramente las funciones de cada uno de ellos

Aunque la nueva ley ha supuesto un avance en lo referente al mayor número de medidas socioeducativas que pueden ser aplicadas, si no somos capaces de mejorar cada una de las deficiencias que hemos venido presentando a largo de todo el texto, difícilmente conseguiremos una intervención eficaz dentro del contexto de la propia ley, ya que determinadas medidas, pese a su marcado carácter educativo no podrán ser aplicadas; esto es, una buena ley se construye sobre un escenario posible pero, desafortunadamente, todavía no existe.

Referencias

- Alba, J.L., Garrido, V., y López-Latorre, M.J. (2000). *El proyecto "Jóvenes competentes"*. 1º congreso hispano-alemán de psicología jurídica. Pamplona, Julio 2000. Libro de ponencias (pp.87-103)
- Andrews, D.A., Bonta, J. y Hoge, R.D. (1990). Classification for effective rehabilitation: Rediscovering psychology. *Criminal justice and behaviour*, 17, 19.
- Andrews, D.A., y Bonta, J. (1994). *The psychology of criminal conduct*. Cincinnati: Anderson Publishing.
- Andrews, D.A., y Bonta, J. (1998). *The psychology of criminal conduct* (2nd Ed.) Cincinnati, OH: Anderson Publishing.
- Andrews, D.A., y Bonta, J. (2001). *Assessing youthful Delinquency*. Cincinnati: Anderson Publishing.
- Becedóniz C. y Rodríguez, J. (2004). *Los factores primarios de éxito*. Informe realizado para el Instituto de Atención a la Infancia del Principado de Asturias.
- Burguess, R.L. (1979). Child abuse: A social interactional analysis. En B. B. Lahey, y E. E. Kazdin, (Eds.): *Advances in clinical child psychology, vol.2*, 141-172. Nueva York: Plenum
- Egan, G. (1986). *The skinner help*. Monterrey, C.A.: Cole
- Frick, P.J. y Hare, R.D. (2002). *The antisocial personality Screening Device*. Toronto: Multi-health Systems.
- Garrido, V., Alba, J.L., López Latorre, M.J. (Julio, 2001). *El programa de apoyo en la comunidad*. Comunicación presentada en el VI congreso Iberoamericano de Psicología Jurídica. Madrid

- Garrido, V. y López-Latorre, M.J. (1995). *La Prevención de la delincuencia: un enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant Lo Blanch
- Garrido, V.; Redondo, S. y Stangeland, P (2001). *Principios de criminología*. Edit: Tirant Lo Blanch
- Garrido, V., López, E. y Silva, A. (2003). *Inventario de Gestión para Jóvenes*. Documento no publicado
- Garrido, V. (2004). *Psicópatas y otros delincuentes violentos*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Geandreau, P., Roos, R.R. (1979). Effective correctional treatment: Bibliotherapy for cynics. *Crime & delinquency*, 25:463-489
- Glasser, W. (2002). *Reality therapy for the XXI Century*. New York: Harper Collins.
- Hoge, R.D. y Andrews, D.A. (2002). *Youth Level of Service/Case Management Inventario*. Toronto (ONT): MHS
- Lipton, D, Martinson, R y Wilks, J. (1975). *The effectiveness of correctional treatment: A survey of evaluation studies*. N.Y.: Praeger
- Loeber, R., y Hay, D.F. (1994). Developmental approaches to aggression and conduct problems. In M.Rutter & D. F. hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians* (pp.488-515).Oxford, England: Blackwell
- López-Latorre, M.J., Garrido, V. y Ross, R (2001). *El programa del pensamiento prosocial: Avances recientes*. Valencia: Tirant Lo Blanch
- López-Latorre, M.J. y Garrido, V. (2001). *La necesidad de prevenir e intervenir en la delincuencia juvenil*. Informe Técnico subvencionado por la Universidad Carlos III. Madrid.
- Miller, R. W. y Rollnick, S. (1999). *La Entrevista Motivacional*. Barcelona: Paidós
- Parke, R.D., y Collmer, C.W. (1925). Child abuse: An interdisciplinary analysis. En E. Hetherington, M. (Ed.): *Review of child development research*, vol.5, (pp. 509-590).Chicago: Chicago University Press
- Richardson, B. (2001). *Working with challenging youth: Lessons learned along the way*. USA: Brunner-Routledge.
- Salinas, E. (2004). Conferencia dictada en las *Primeras jornadas sobre la ley de responsabilidad penal del menor*. Valencia.
- Sherman, L. W. et al. (1997). *Preventing Crime What Works, What Doesn't, What's Promising*. USA: Office of Justice Programs.
- Wolfe, D. A. (1987). *Child abuse: Implications for child development and psychopathology*. Newbury Park (USA): Sage

AYUDANDO A REDUCIR LA DESADAPTACIÓN SOCIAL DESDE LA ESCUELA: ACERCANDO LA INFORMACIÓN Y LOS RECURSOS

Patricia Gómez Cabornero
Francisco Javier Rodríguez Díaz
Francisco Javier Herrero Díez
Marcelino Cuesta
Universidad de Oviedo.

Introducción

Parece que no podemos albergar ninguna duda cuando afirmamos que la escuela es un entorno, en numerosos aspectos, privilegiado para trabajar con adolescentes.

Uno de los índices que puede utilizarse como indicador del grado de desarrollo de un país es el de la escolarización. Los datos nos indican que el número de alumnos escolarizados en nuestro país durante el curso 2001/2002 fue de más de trescientos mil (*Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Ministerio de Educación*). Sólo en nuestra Comunidad (Principado de Asturias), 40.996 alumnos estaban matriculados durante el año académico precedente en los cursos correspondientes a la E.S.O. (Enseñanza Secundaria Obligatoria). ¿En qué otro contexto podemos encontrar a tantos niños o adolescentes juntos, interactuando, y durante tantas horas al día?. ¿En qué otro lugar, destinado precisamente a la educación, se establecen lazos de convivencia entre pequeños y adultos tan representativos de lo que será, más tarde, “vivir en el mundo”?.

Difícilmente se puede cuestionar lo excepcional de la situación con respecto a tiempos ya pasados en los que pocos niños acudían regularmente a la escuela y la llegada de la adolescencia, en los mejores casos, suponía el abandono de la misma. Aún así, no se deben obviar los datos que nos están hablando de la cara más triste de la escuela.

En los últimos años se han dado una serie de factores que han hecho posible una “apertura de las escuelas” para recibir nuevas iniciativas educativas, enfoques alternativos a los planteamientos más tradicionales sobre el proceso educativo, así como para habilitar nuevos caminos que permitiesen hacer más completo el desarrollo de nuestros alumnos. Uno de los factores que, en este sentido, ha sido determinante es la reforma educativa contenida en la LOGSE (1990).

El artículo 19 de dicha ley menciona la importancia de desarrollar en los alumnos capacidades como comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de no discriminación entre las personas. Además si continuamos un poco más la lectura, en el mismo artículo se insiste en la necesidad de que los alumnos aprendan a valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente. Creemos poder afirmar que nuestra propuesta de intervención contempla ambas inquietudes educativas, junto con la que recoge el artículo 63 de ese mismo marco legislativo en el que se reconoce la necesidad de la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación y se prevén acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables (..).

Quizás sea conveniente señalar, para vincular nuestro trabajo directo en las escuelas con un contexto más amplio como es el de la regulación legislativa del sistema educativo, que la organización de las interacciones en el aula entre alumnos y monitores se asentaba en

principios como el respeto o la tolerancia, así como el de la cooperación, sin la cual no hubiese existido modo alguno de realizar las actividades programadas. Pero es que además los contenidos de las susodichas actividades (talleres sobre drogas, sexualidad y orientación laboral), están directamente relacionados con la adquisición de hábitos sanos de comportamiento y consumo, así como la disminución de la desadaptación social alimentada por la falta de recursos y de formación.

Si centramos ahora nuestra reflexión en uno de los conceptos contenido en la reforma educativa que más interés ha despertado como es el de la *transversalidad*, comprobaremos que las interpretaciones, pero sobre todo las aplicaciones del mismo han sido muy dispares. Con respecto a él señalan Arrieta et al. (1995:167): *la transversalidad podría considerarse como un elemento crítico del sistema educativo, al permitir la reflexión sobre los posibles roles de reproducción social de la desigualdad que pueda estar desempeñando, al vincularse a acciones prácticas y compromisos éticos efectivos, más allá de las opacas paredes de la escuela*. Pero la realidad, no en pocas ocasiones, ha hecho de las transversales momentos puntuales (y escasos) dentro del currículum oficial, acabando con su potencial crítico y transformador.

Lo que está imponiendo la transversalidad (en el mejor de los sentidos), es la justificada necesidad de consensuar y definir (de forma crítica) los valores que quieren ser impulsados desde el centro educativo, como elementos dinámicos para la transformación social.

Llegados a este punto podemos afirmar que la transversalidad, entendida como un planteamiento metodológico que señala como objetivo fundamental proporcionar herramientas conceptuales para desarrollar la capacidad crítica y transformadora de los alumnos, así como aprendizajes significativos relacionados con el entorno social de los chicos, es una característica fundamental de nuestra propuesta educativa.

Para empezar, el colegio o el Instituto de Educación Secundaria, son ámbitos de relaciones de incuestionable riqueza. En pocos lugares el niño va tener ocasión de entablar relaciones tan dispares como en la escuela. Desde los lazos de amistad que le unirán con sus amigos, a las relaciones que tendrá que establecer con los profesores, o con personas del mismo y o de distinto género, o los contactos que surgirán con más mayores o más pequeños que él o ella.

Esta heterogeneidad va a permitir el aprendizaje de habilidades fundamentales para relacionarse y convivir, para aprender aspectos relevantes del funcionamiento social que serán de utilidad para la comprensión de otros contextos sociales y la adecuada actuación en los mismos. Como reconoce Díaz-Aguado (1996: 72), *un compañero proporciona, en este sentido, una oportunidad de comunicación mucho más próxima al lenguaje interno que la que proporciona un adulto. La importancia que los compañeros tienen (especialmente en la adolescencia) en la comprensión de los propios procesos psicológicos pone de manifiesto que hablar con un compañero es, en cierto sentido, como hablar con uno mismo, en relación a lo cual cabe interpretar el hecho de que la discusión con los compañeros tenga una eficacia muy superior a la discusión con adultos para estimular el desarrollo cognitivo, tanto en la comprensión del mundo físico, como en la comprensión del mundo social*.

De este modo, la interacción con el resto de compañeros en la escuela, las influencias recíprocas que se producen en esas relaciones son fundamentales para adquirir una idónea competencia prosocial (Beland, 1996), pero no olvidemos que también es cierta la otra cara de la moneda, y que el rechazo que sufren muchos niños por parte de sus iguales, la soledad que ocasiona la falta de amigos, tienen consecuencias graves que se prolongan, en muchos casos, más allá del tiempo que dura la vida escolar, pudiendo relacionarse con problemas de adaptación socio-emocional ya en la vida adulta (Valverde, 1988; Etxebarria, 1999; Farrington, 1998; Rodríguez y otros, 2002; López Latorre et al., 2002; Garrido et al., 1995; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Olweus, 1998).

Son igualmente valiosas las interacciones que establecen los alumnos con los profesores, los cuales tienen un papel educativo fundamental. En primer lugar porque con ellos,

compartiendo interacciones, pueden aprender los adolescentes habilidades de relación de mayor complejidad y sofisticación que las que habitualmente emplean y aprenden con sus iguales. Pero además porque son una referencia insustituible a la hora de construir modelos representacionales de uno mismo y de los demás, sin olvidar que, todas y cada una de sus conductas y formas de reaccionar, son objeto de observación y juicio, convirtiéndose en permanentes modelos para el aprendizaje de comportamientos que favorecen el desarrollo de una tranquila convivencia, el afrontamiento positivo de las dificultades y la adecuada resolución de los conflictos. Merece la pena añadir que los docentes tienen mucho que ver en la adquisición de la *motivación de eficacia*, determinante para la consecución de metas u objetivos sea a nivel escolar, sea en otras áreas de la vida.

Por otro lado, trabajar en la escuela asegura, al menos en parte, que en ese espacio se ha establecido un compromiso (y además explícito) con la educación, lo que aumenta las probabilidades de que cualquier iniciativa en este sentido sea bien recibida. Aunque también es cierto que, en muchas ocasiones, la realidad es bien distinta y que llegar a trabajar a un centro educativo con la premisa que acabamos de mencionar puede que no haga más que complicarnos las cosas. Señala Ortega (2002: 25) que las grandes finalidades educativas se relacionan con el desarrollo social y emocional de los chicos y chicas que acuden a la escuela y continúa: *Es evidente que algo hay que volver a pensar en este sentido: si lo que buscamos es sólo el rendimiento académico y no prestamos atención al desarrollo social, no tenemos razones para quejarnos de la escasa riqueza o incluso de la pobreza del comportamiento y las actitudes de los alumnos.*

La escuela es, por tanto, un lugar idóneo para aprender a afrontar y resolver conflictos de muy distinta naturaleza (Cascón, 2000; Ghiso, 1998; Levinson, 1998; Jares, 2002; Trianes y García, 2002; Daviaud, 2002).

Planteamiento del problema

Lo que está acaeciendo en la escuela es el extremo visible del iceberg, lo más perceptible de un fenómeno social amplio que implica un cambio en los modos de vida, y sobre todo, en las prácticas relacionadas con la socialización de nuestros jóvenes (Rutter y otros, 2000; Savater, 2002). Si miramos sólo por un microscopio corremos el riesgo de llegar a pensar que esa es la única realidad, aislada e incomprensible. Si aumentamos nuestro campo de visión entenderemos que las realidades son más amplias y complejas, y empezaremos a comprender.

Llegados a este punto del trabajo nos urge mencionar una idea que estará viva en cada hoja y es que, en definitiva, *los problemas de convivencia son síntomas de los marcos educativos y sociales que los generan. Así, el tipo de respuestas que se dé a los conflictos puede orientarse de dos formas: una como un proceso educativo y otra como un ocultamiento del conflicto con tendencia a quitárselo lo más rápidamente de encima. Una actuación que se oriente en la línea de la prevención ha de tener presente que la estructura y organización del centro pueden ser causa de diversos tipos de conflictos y no dar por supuesto que todos ellos se deben a problemas personales del alumnado, problemas sobre los cuales, a menudo, es difícil intervenir* (González y Benito, 1999:35).

Podríamos decir, sin miedo a confundirnos, que etiquetar a alguien de *violento* o de *problemático*, suele ser una salida rápida y equivocada cuando no se sabe qué hacer, cuando se nos escapan de las manos los problemas, cuando parece que, hagamos lo que hagamos, nada va a resolverse. Y como veremos más adelante etiquetar y, por tanto, crear expectativas negativas sobre alguien es un pesado lastre que el chico arrastrará durante todo su periplo por el contexto en el que se le ha “diagnosticado” (en este caso, la escuela), (Fishman, 1995; Freeman y otros, 2001). Todo ello no hará, sino más intrincado el camino hacia algo que por sí sólo ya entraña una elevada complejidad, como es alcanzar las metas escolares impuestas para su curso y su edad.

Si queremos que algo empiece a ser distinto es imprescindible tomar caminos que señalen nuevas direcciones. El primero de los pasos que nos vemos obligados a dar es el de

separar el problema de la persona. La persona no es el problema, nunca alguien es un problema en sí mismo, esto parece estar fuera de toda lógica, en todo caso la persona se ha visto inmersa en una situación problemática. Y esa situación tiene un escenario y unos actores que protagonizan la historia que están viviendo.

Todos esos factores, y algunos más (los otros ámbitos en los que transcurre la vida de estas personas, la abundancia o la escasez de apoyos sociales, las premisas culturales que regulan su forma de relacionarse, las decisiones políticas que determinan cómo organizar los contextos, etc.), son aspectos de indiscutible trascendencia a la hora de analizar y entender los problemas que, no lo olvidemos, tienen manifestaciones de índole muy diversa y se vinculan con un espectro de comportamientos muy amplio. Sólo nuestra capacidad de reflexión y un alto grado de sensibilidad por el sufrimiento de los demás, nos acercan a soluciones constructivas. Una detenida mirada dirigida al análisis de la realidad del sistema educativo de nuestro país, delata la miseria intelectual en la que se encuentran sumidos un número preocupante de nuestros alumnos.

Pero además nos vemos obligados a añadir otros datos que terminan de cerrar el triste perfil de los adolescentes en riesgo social.

¿Qué nos parece, por ejemplo, que haya estudios que indiquen que en el año 2000 en EE.UU., se hallaron 1688 casos de SIDA en jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y los 24 años? (C.D.C.: Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades); ¿qué nos sugiere el hecho de que una muestra de 955 adolescentes escolarizados en Educación Secundaria, sólo el 17.4% de la misma considera que puede hablar abiertamente de sexualidad con sus padres (siendo éstos la fuente de información preferida para hablar sobre estos temas)? (Romero de Castilla et al., 2001); ¿qué pensamos cuando en diversos estudios se demuestra que una adecuada comunicación con las figuras parentales es un factor de protección contra las conductas de riesgo sexual (Young et al., 1991), pero también a la inversa, es decir, que ante una escasa disciplina e interacciones basadas en la coerción la probabilidad de tener comportamientos sexuales (y de otro tipo) potencialmente perjudiciales, aumenta considerablemente (White et al., 1992)?; ¿qué hacer cuando se han identificado grupos de jóvenes en los que se acumulan sistemáticamente factores que les sitúan en una compleja situación para llevar a cabo su socialización: mayor frecuencia del consumo de drogas, justificación de la violencia, ausencia de motivación en el estudio, menor rendimiento académico y peores relaciones familiares con respecto a otros grupos de jóvenes? (Álvarez-Monteserín et al., 1998); ¿no nos preocupa pensar que muchos de nuestros adolescentes identifican el *tiempo de ocio* con la negación de toda actividad, que su principal lugar de ocio sea la calle y carezcan de recursos (no sólo económicos) para la planificación de distinto tipo de actividades? (Cardona, 2003); ¿y qué consecuencias puede tener el hecho de que sepamos que el aumento de las tasas de paro juvenil, los grandes cambios que se están produciendo en las familias, así como la competitividad existente por ocupar los escasos puestos ofertados en el mercado laboral, son algunos de los factores que explican el incremento del estrés en la adolescencia? (Frydenberg, 1998).

Cuando comenzamos nuestro trabajo en la escuela pudimos constatar muy pronto que había grupos de alumnas y alumnos, fácilmente identificables, que se encontraban en circunstancias altamente lamentables. Entre ellos, el consumo de drogas era un hecho más que habitual, en algunos casos peligrosamente vinculadas al tiempo de ocio, en otros, no hacía falta esperar a los fines de semana para observar los consumos.

Además, los escasos conocimientos que demostraban tener en cuanto a la sexualidad nos hacía temer que estuviesen llevando a cabo, desde edades muy tempranas, prácticas sexuales de riesgo.

Pero a todos estos factores, y por si no fuesen bastantes, debemos señalar la precaria situación escolar en la que se encuentran. En concreto, trabajar con grupos de *Garantía Social* significa que lo estamos haciendo con chicas y chicos que no han logrado alcanzar las metas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a través de los cauces más habituales, de manera que el sistema escolar les ofrece la posibilidad de aprender (si esto es posible en nueve meses) un oficio, con la pretendida intención de hacerles más factible un

futuro profesional. Sin embargo, la innegable inseguridad laboral a la que se enfrentan, directamente relacionada con sus previos fracasos escolares, es una cuestión difícilmente resoluble.

Lo cierto es que analizados todos estos aspectos al mismo tiempo, tenemos serios problemas para no vernos arrastrados por el vértigo que nos obliga a preguntarnos: ¿qué será de sus vidas una vez que abandonen el centro escolar?. Parecería que los caminos a seguir se estrechasen cada vez más.

Teniendo presentes todos los datos anteriormente mencionados, decidimos construir una alternativa de intervención que respondiese a las principales necesidades detectadas. Dimos forma de talleres a ciertos aspectos que juzgamos imprescindibles a la hora de trabajar con personas que se ajustasen, en mayor o menor medida, al perfil que hemos descrito líneas más arriba.

El primero de los mismos versaba sobre el uso y abuso de drogas y en él se planificaban sesiones acerca de *qué es una droga*; sobre los *efectos y consecuencias del consumo de ciertas drogas*; acerca del *afrentamiento de situaciones de presión para el consumo*; o, por ejemplo, sobre las *principales creencias erróneas o los mitos más extendidos* acerca de las drogas.

En el segundo trabajamos aspectos relacionados con la sexualidad. Desde el intento por definir *qué es la sexualidad*, a conocer los más importantes *métodos anticonceptivos*, o sesiones dedicadas a las *enfermedades de transmisión sexual (ETS)*.

Llegado casi el final del curso académico, ocupábamos las sesiones en el taller de *orientación laboral*, en el que enseñábamos cómo hacer un *currículum*, o mostrábamos técnicas para hacer un buen papel en una *entrevista de trabajo*.

Discusión:

Para empezar, cualquier propuesta de intervención que, desde nuestras capacidades como psicólogos construyamos, encierra una concepción de las personas como *sujetos activos en desarrollo*, otorgándolos, por tanto, la tantas veces ansiada posibilidad del cambio y, como no, la facultad de decidir sobre su propia vida, (Gordo y Linaza, 1996).

Pero sin negar nada de lo que acabamos de afirmar, lo matizamos puntualizando que el sujeto, lo es, llega a serlo, en constante interacción con el contexto en el que ha nacido y está creciendo, y es, justamente dicho contexto, el que facilita u obstaculiza la vida de los que en él tratamos de encontrar un lugar, *nuestro lugar*. Por eso todos y cada uno de los que rodean a los chicos que buscan su sitio en un centro de Educación Secundaria, somos co-responsables, en cierta medida, de su bienestar.

La adjetivación de alguien como “vago”, “violento”, “irresponsable”,..., produce el mágico efecto de entorpecer, casi de imposibilitar, las ganas, los esfuerzos e intentos por dejar de serlo. Porque evidentemente que cuando una persona, sea quien sea, no actúa bien (en opinión de sí mismo y de los demás), intenta mejorarse aunque sus esfuerzos por hacerlo sean privados y aunque las muestras de sus cambios, que seguro que los hay, sean difícilmente reconocibles o escasamente aparentes para los demás (Zaslow y Takanishi, 1993; Luciano, 1997; Harter, 1999).

Así pues, en cada una de las ocasiones en que hemos compartido una sesión de los talleres con los chicos y las chicas de los centros educativos donde hemos trabajado, esta idea que venimos exponiendo y defendiendo, debía ser permanentemente recordada. Porque la inercia, porque las formas en las que hemos sido educados en nuestra cultura, minimizan, hasta hacerlas casi desaparecer, las virtudes y cualidades de las personas que en ella viven, para maximizar, en pantalla grande, los errores (al parecer imperdonables) que hayan cometido. En esta sociedad, que es la nuestra, se educa, sobre todo a partir de cierta edad, sirviéndose de la constante corrección de las cosas mal hechas, como si sólo fuese válida una única dirección, como si sólo hubiese una salida para este laberinto que es el mundo.

Concebimos a las personas como “perseguidores” de fines o metas, como constructoras de propósitos alcanzados, o simplemente intentados, a través de toda índole de estrategias, con un mayor o menor grado de sofisticación, pero siempre vistos como intentos, exitosos o fracasados, de llevar el barco de su vida hacia un puerto o una playa. Por eso, ante comportamientos difíciles, por abstrusos e infrecuentes, nuestro objetivo fundamental se materializa en el esfuerzo de dar respuesta al inquietante *para qué*. Dedicar esa mirada del *para qué* al comportamiento de las personas en el contexto escolar, tanto de alumnos como de profesores, nos posibilita entender muchos más aspectos y ampliar los márgenes que delimitan las alternativas de actuación y solución de los conflictos.

Por lo tanto, concebimos a los alumnos como agentes activos que están permanentemente construyendo representaciones significativas de sus experiencias, y a sus profesores como unos de los responsables fundamentales de la aparición y mantenimiento de dicha actividad, así como guías de todos los procesos de interacción que van surgiendo en el aula y que facilitan o limitan la adecuada adquisición de los conocimientos escolares. Nos sostenemos y alimentamos, en y del *enfoque sociohistórico* del desarrollo cognitivo que no olvida hacer especial hincapié en la definitiva importancia de los procesos de interacción social para el desarrollo integral de las personas, reconociendo el carácter histórico y cultural de los mismos, e incluyendo el proceso de socialización que transcurre en los centros escolares, (Kozulin, 1994).

Trabajamos con grupos pequeños de chicos y chicas, lo que nos allanaba significativamente el terreno de la observación y el diálogo. De cada uno de ellos se fue realizando, en el transcurso del curso académico, una evaluación que, como más adelante se comentará detenidamente, pretendía abarcar las que se suponen áreas fundamentales de la vida de estos adolescentes (la familia, los aspectos escolares, el ocio y la amistad, etc.).

El objetivo fundamental era construir un “mecano”, pieza a pieza, de la ecología social de cada uno de ellos e individualizar, en la medida de lo posible, las dinámicas o actividades que se iban proponiendo (y promoviendo) en las diversas sesiones, adaptándolas a necesidades o requerimientos personales y particulares. Una de las máximas que, convencidos y voluntariamente, nos habíamos impuesto, versaba sobre el respeto a la idiosincrasia de todos los alumnos que nos iban a acompañar en el transcurso de esos meses.

Tuvimos, desde el primer momento, la clara pretensión de crear un espacio y un tiempo, en el centro escolar, dedicado al diálogo, a la ruptura de la dinámica habitual de las clases y de las rutinas (tan mal aceptadas por muchos) que organizan la vida en los Institutos de Educación Secundaria. Aspirábamos a alcanzar un ambiente distendido, pero no caótico, para hablar de educación sexual, de las drogas y de orientación escolar o laboral, junto con cualquier otro tema que los alumnos propusieran o les resultara interesante.

Inmediatamente surge la necesidad de preguntarse: ¿logramos alguno de estos fines que venimos relatando?; ¿cubrimos algunas de las expectativas que nuestro trabajo había despertado entre los jóvenes que conformaban los grupos que dinamizábamos?.

La importancia que estas cuestiones tenían para nosotros hizo que construyésemos un cuestionario de valoración que los chicos y chicas participantes en los talleres cubrieron llegado el final del año escolar. En dicho cuestionario se proponía la evaluación correspondiente a cada ítem en función de cinco alternativas de respuesta (desde el *muy en desacuerdo* al *muy de acuerdo*), incluyendo frases que hiciesen referencia a los talleres (contenidos; información ofrecida; conocimientos adquiridos; etc.), o a la relación establecida entre los monitores y el grupo de chicos y chicas participantes.

Así, El 70% de los chicos que cubrieron el cuestionario de valoración consideró que, durante el transcurso de los talleres, habían tenido una excelente relación con los monitores. De hecho, cuando nos interesamos por saber si prefieren que sean los monitores los que dinamicen los talleres, la mayoría de ellos responden afirmativamente alegando razones como la facilidad con la que pueden establecer una mejor relación con ellos, dado el clima de mayor confianza y libertad que, en su opinión, establecen los monitores, y en el que se sienten más cómodos para hablar y expresarse. El 70% opinan que, durante las actividades programadas,

pudieron preguntar sus dudas con total libertad acerca de cualquier tema que para despertase en ellos un cierto interés.

El 75% recomendaría a sus amigos participar en los talleres ya que, como pudimos constatar durante la realización de las entrevistas, creen que con ellos se pueden aprender “cosas importantes para la vida que no están en los libros”, de una forma amena y dentro del propio I.E.S., donde opinan que es necesario hablar, también, sobre las drogas, la sexualidad y las posibilidades laborales.

Ante la fruición que nos despiertan todos estos juicios positivos, no podemos más que, por un lado, considerar apropiada la línea de trabajo elegida para procurar, desde la escuela, recursos a chicos y chicas cuya situación personal actual (pero sobre todo futura) resulta preocupante.

Por otro lado, nos sentimos complacidos con los planteamientos escogidos para guiar nuestra tarea. Parece ser que nuestro empeño por cuidar especialmente la relación con los alumnos y con las demás personas que formaron parte de este proyecto, trabajando bajo el auspicio de estrategias favorecedoras de la colaboración, se ha visto suficientemente justificado y recompensado.

El haber podido entrar en la escuela con materiales educativos en ciertos aspectos novedosos, el haber recibido el apoyo y la ayuda de profesores y orientadores, resulta más de lo que en ocasiones considerábamos posible.

Referencias:

- Álvarez-Monteserín, M.A., Martínez Arias, M., y González, F. (1998). Factores de riesgo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, V.4(2), 197-208.
- Arrieta, J., Fernández, J. y Álvarez, J. (1995). El espacio de la Educación para el Desarrollo en el marco de la LOGSE. *Experiencias de Educación para el Desarrollo en el trabajo con jóvenes, Proyecto y tú...¿Cómo lo ves?*, 167-184.
- Beland, K.R. (1996). A schoolwide approach to violence prevention. In R.L. Hampton, P.A. Jewkins and T.P. Gullota (Eds.). *Preventing violence in America*, Thousand Oaks: Sage.
- Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 61-66.
- Cardona, C. (2003). Ocio y tiempo libre en menores en situación de marginación social. *Comunidad Educativa Nazaret*. 1-4.
- Daviaud, Ph. (2002). Une école pacifique dans un milieu sensible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 191-207.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996) *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide
- Etzebarria, I. (1999). Desarrollo del altruismo y la agresión. En F. López, M.J. Fuentes, I. Etzebarria, y M.J. Ortiz (coords.), (1999). *Desarrollo afectivo y social* (pp.211-230). Madrid: Pirámide.
- Farrington, D.P. (1998). Predictors, causes and correlates of males youth violence. *Crime and Justice*, 24, 421-475.
- Fishman, H.Ch. (1995). *Tratamiento de adolescentes con problemas: un enfoque de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Freeman, J., Epston, D. Y Lobovits, D. (2001). *Terapia Narrativa para niños: Aproximación a los conflictos familiares a través del juego*. Barcelona: Paidós.
- Frydenberg, E. and Lewis, R. (1998). *Coping with stresses and concerns during adolescence: a longitudinal study*. Comunicación presentada en al Congreso anual de la Asociación americana para la investigación educativa. Chicago, Illinois.
- Garrido, V. y López Latorre (1995) *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ghiso, A. (1998). Pedagogía / conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. Medellín: El Colombiano.
- González Valcárcel, J.A. y Benito Martínez, J. (Eds.) (1999). *La violencia en el ámbito escolar*. Murcia: Jóvenes sin fronteras.

- Gordo, A.J. y Liñaza, J.L. (comp.). (1996). *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. The Guilford Press.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Levinson, B.A. (1998). La disciplina vista desde abajo: lo que incita a los alumnos a la rebeldía en las escuelas secundarias de los Estados Unidos. *Perspectivas*, 28 (4), 661-677.
- López Latorre, M.J., Garrido, V., Rodríguez, F.J. y Paíno, S. (2002). La prevención de la conducta violenta y análisis de la implementación de la alternativa prosocial en las aulas de enseñanza obligatoria. *Psicothema*, v.14, Suplemento *Psicología de la violencia*, 155-163.
- Luciano, M.C. (1997). *Manual de Psicología Clínica: infancia y adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Kozulin, A. (1994) *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza Editorial.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: MERGABLUM. Edición y Comunicación.
- Ortega, R., del Rey, R. y Gómez, P. (2002). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: Mediación y Diálogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Rodríguez, F.J., Gutiérrez, C., Herrero, F.J., Cuesta, M., Hernández, E., G. Cabornero, P. y Jiménez, A. (2002). Violencia en el marco escolar de la Enseñanza Obligatoria: el profesorado como referencia. *Aula Abierta*, 79, 139-152.
- Romero de Castilla, R.J., Lora Cerezo, M.N. y Cañete Estanda, R. (2001). Adolescentes y fuentes de información de sexualidad: preferencia y utilidad percibida. *Atención Primaria*. v.27(1). 12-17.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Savater, F. (2002). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Trianes Torres, M.V. y García Correa, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.
- Valverde, J. (1988) *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Editorial Popular.
- White, S.D. y DeBlassie, R.R. (1992). Adolescent sexual behavior. *Adolescence*, 27, 183-191.
- Young, E.W., Jensen, L.C., Olsen, J.A. y Cundick, B.P. (1991). The effects of family structure on the sexual behavior of adolescents. *Adolescence*, 26, 977-986.
- Zaslow, M. and Takanishi, R. (1993) Priorities for research on adolescent development. *American Psychologist*, 48, 185-192.

Anexos:

Cuestionario de valoración de los talleres:

Ya estamos casi acabando los talleres y os toca valorar las cosas que aquí hemos aprendido. Después de cada frase tenéis que poner un número (del 1 al 5), que exprese vuestra opinión sobre lo que se dice en esas frases. Los números equivalen a:

- 1- muy en desacuerdo**
- 2- en desacuerdo**
- 3- algo de acuerdo**
- 4- de acuerdo**
- 5- muy de acuerdo**

- Ahora conozco mejor que antes los efectos de ciertas drogas y las consecuencias que puede tener consumirlas

- Después de los talleres me he dado cuenta de que en el instituto es importante aprender cosas sobre sexualidad, drogas y cómo conseguir un trabajo
- Durante las actividades he podido preguntar mis dudas con libertad, sobre cualquier tema que me interesase
- Los/as monitores/as me han hecho sentir a gusto y he tenido una buena relación con ellos/as
- Ahora soy más capaz de hacer un buen curriculum vitae
- Ahora conozco mejor cómo funciona nuestro cuerpo con respecto a la sexualidad
- Ahora pienso que no me ha sido útil participar en los talleres
- Ya sé dónde dirigirme para recibir información sobre sexualidad
- Ahora sé mejor cómo puedo informarme sobre posibles trabajos
- Me siento más capaz de presentarme, haciendo un buen papel, a una entrevista de trabajo
- Conozco algo mejor cómo evitar riesgos (enfermedades, embarazos), en mis relaciones sexuales
- No recomendaría a mis amigos participar en los talleres
- La relación con las/los monitores no ha sido buena

Esquemas del contenido de los talleres:

Se inician los talleres con la protección de la película **Barrio** y con el comentario de la misma haciendo hincapié sobre aspectos que nos ayuden a relacionarla con el contenido de los talleres.

Taller sobre el uso / abuso de las drogas

- **¿Qué es una droga?**
- **Mitos y realidades de las drogas.**
- **Efectos y consecuencias del consumo de algunas sustancias.**
- **Afrontamiento ante una situación de presión hacia el consumo.**

Taller de sexualidad:

- **¿Qué es la sexualidad?**
- **Procesos madurativos y sexuales: estructuras anatomo-fisiológicas femeninas y masculinas.**
- **Cambios físicos, psicológicos y sociales típicos de la adolescencia.**
- **Métodos anticonceptivos.**
- **Enfermedades de transmisión sexual.**

Taller de orientación laboral:

- **El autoconocimiento: punto de partida para alcanzar mis objetivos:**
 - Variables personales
 - Preferencias personales
- **Técnicas de búsqueda de empleo: Cómo encontrarlo:**
 - Carta de solicitud / presentación
 - El currículum
 - La entrevista
 - La agenda
- **Direcciones: dónde encontrar empleo.**

INTEGRACION SOCIAL EN EL GRUPO DE PARES DE ESCOLARES DE EDUCACION PRIMARIA Y CARACTERISTICAS SOCIOCOGNITIVAS

Eva Hernández Granda
Juan Herrero Olaizola
Francisco Javier Herrero Díez
Patricia Gómez Cabornero
M^a Asunción Jiménez Viñuela
Universidad de Oviedo.

Introducción

La convivencia en los centros docentes no es fácil. En los últimos tiempos estamos asistiendo a la creciente alarma social por los problemas de agresividad y violencia no sólo entre alumnos, sino también entre alumnos y profesores, involucrando incluso en algunos casos a las familias. Pero no solo esto, si no que también nos encontramos a niños que son víctimas frecuentes de las burlas y las agresiones de sus compañeros y otros que no refieren ningún amigo íntimo (Cerezo, 1997, Defensor del pueblo, 2000, Farrington, 1996, Moreno y Torrego, 2000, Olweus, 1993, Ortega, 1995, Revista de Educación, 1997, Ross, Fabiano y Garrido, 1990 y Zabalza, 1999). Estas situaciones deben preocupar a toda la sociedad y ocupar a los profesionales dedicados al estudio del comportamiento humano, la optimización del desarrollo personal y social de cada individuo y la regulación de la convivencia en sociedad, más aún si entendemos que la escuela es una de las instancias principales de socialización y que marca el futuro desarrollo madurativo y social del muchacho, existiendo evidencias de que el fracaso en el desempeño y la adaptación escolar están relacionados con conductas delictivas y predelictivas presentes y futuras, ello debido a que tiene la misión de formarles no sólo académicamente, sino para la competencia social (Centro de estudios del menor, 1991, Naciones Unidas, 1991, Parker y Asher, 1987, Reynolds y Cuttance, 1992, Rodríguez, Cuesta y otros, 2001).

Algunos autores han estudiado la adaptación del individuo a su grupo desde una perspectiva en la que se enfatizan las características del grupo en el que el sujeto se relaciona (Ramsey, 1991, Van den Oord y Van Rossem, 2002). Otros, por el contrario, han intentado predecir la posición social de un individuo en un contexto a través de las características del propio sujeto de estudio, ya sean estas de tipo psicosocial, personal, cognitivo... (De Jong, 1992, Diehl, Lemerise y otros, 1998, Frenzt, Gresham y Elliot, 1991, Hallinan y Sørensen, 1983, Kinder-mann, 1993, Kliewer, 1991, Knuver y Brandsma, 1989, van den Oord y Rispens, 1999).

Sin embargo, la naturaleza multidimensional de la adaptación social hace que tanto los planteamientos psicológicos como los sociológicos por si solos sean marcos conceptuales insuficientes para la explicación de este fenómeno; es decir, ambos planteamientos los vamos a considerar, por lo menos en este caso, como reduccionismos simplistas. Si lo que se quiere es explicar porqué un individuo mantiene un rol de lider en su grupo o por el contrario es rechazado por la mayoría de sus compañeros, no podemos olvidar que esto es el fruto de una relación dialéctica entre el individuo y su contexto, en la que los dos tienen un papel activo. Por ello, parece claro que es necesario tener en cuenta tanto variables individuales como contextuales y ambientales - entendidas éstas en su vertiente amplia, es decir, desde lo inmediato hasta el marco macrosocial en el que se desarrolla el individuo – a lo que hay que añadir la suma importancia de la interacción entre estos conjuntos de factores, que va más allá del efecto aislado de cada uno de ellos (Goldstein et al., 1998).

En este estudio, sin olvidar lo dicho hasta aquí, prestaremos atención al papel del individuo. La piedra de toque es encontrar que factores propician que en determinada situación opte por un tipo de conducta y no por otras alternativas presentes en el rango de las posibles, lo que determinará la respuesta por parte de su entorno. Una posible solución estaría relacionada con las características y capacidades cognitivas, sociocognitivas más concretamente, necesarias en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interindividuales.

El estilo cognitivo impulsivo dificulta que el sujeto ponga en práctica las habilidades necesarias para la interacción con los otros en un clima positivo y para el análisis detallado de las situaciones. Por otro lado, si no hay un adecuado desarrollo de la habilidad de detectar y definir situaciones problemáticas, el proceso de resolución de problemas fallará desde sus primeras etapas. Este proceso tampoco será exitoso si existe un déficit en la capacidad de planificación: de identificación de recursos necesarios para obtener un fin así como de previsión de obstáculos que pueden surgir en el proceso, evaluación de las consecuencias a corto medio y largo plazo de sus acciones, generación de diferentes alternativas que puedan solucionar el problema (Greenberg, Kusche, Cook y Quamma, 1995, Kusche y Greenberg, 2001),.... Para aquellos individuos con escasa empatía y capacidad de ponerse en el punto de vista del otro, entendiendo sus sentimientos y cogniciones, las alternativas violentas pierden una de sus principales características: el efecto negativo que producen en los otros, a esto se añade los errores en las atribuciones de las intenciones que los demás tienen a la hora de actuar (Catalano y Hawkins, 1996, Dodge, 1986, Eisenberg, Fabes, y otros, 2000, Feldman, Philippot y Custrini, 1991, Halberstadt, Denham y Dunsmore, 2001, Lopes, Salovey, y otros, 2003, Rabiner, Keane, y otros, 1993, Saarni, 1999, Weiner, 1985 y Weiner, Graham y Chandler, 1982).

Los déficits en estas capacidades no verterán como única consecuencia el patrón comportamental agresivo, sino también la disfunción identificada como patrón comportamental inhibido y en otros muchos casos un estilo mixto de ambos, que no pueden ser considerados como polos opuestos entre sí, sino como manifestaciones conductuales diferentes de la misma problemática.

Ya que estas capacidades son necesarias pero no suficientes, una vez que estos requisitos se cumplen, será imprescindible además poseer los recursos y habilidades conductuales para llevarlas a la práctica.

Una de las cuestiones que debería ser objeto de futuros estudios es la determinación de los factores que llevan a la consolidación de esos estilos cognitivos y conductuales, y que aventuramos estarán relacionados no únicamente con predisposiciones genéticas (Lorenz, 1965 y Mackal, 1983) sino con la interacción de éstas con el contexto micro y macrosocial en el que tiene lugar el desarrollo psicológico y social de la persona (Berkowitz, 1996, Farrington, 1993, Garrido, 1995, Loeber, Green, Keenan y Lahey, 1995, Moffitt, 1993 y Patterson, 1992).

Método

Procedimiento

La recogida de datos de este estudio se llevó a cabo durante el horario escolar. Para ello se contó con un equipo de evaluadores debidamente formados y entrenados, todos los escolares fueron evaluados individualmente en las pruebas y edades que así lo requerían y colectivamente con cuestionarios autoaplicados en las que no.

Los datos recogidos del test sociométrico fueron previamente tratados con el programa informático "SOCIO", de González Álvarez (1990). Este programa se utiliza para explorar y procesar las respuestas de todos los alumnos, proceso que sería muy complicado y engorroso de forma manual. En la base de datos se introdujeron los índices y valores que vertieron los análisis realizados con este programa así como las respuestas al resto de cuestionarios e informes.

La técnica estadística utilizada es la regresión mediante escalamiento óptimo (CATREG) que amplía la aproximación típica mediante un escalamiento de las variables nominales, ordinales y numéricas simultáneamente. El procedimiento cuantifica las variables categóricas de manera que las cuantificaciones reflejen las características de las categorías originales. Trata a las variables categóricas cuantificadas como si fueran variables numéricas. La utilización de transformaciones no lineales permite a las variables ser analizadas en varios niveles para encontrar el modelo que más se ajusta.

Participantes

La muestra de estudio estaba compuesta por 534 escolares pertenecientes a siete colegios de la zona central del Principado de Asturias, escogidos por su representatividad de las distintas realidades psicosociales existentes en nuestra comunidad. La muestra se distribuyó en un 52% de varones y el 48% restante mujeres. La frecuencia de cada uno de los grados escolares fue homogénea, de forma que el primer ciclo de educación primaria (primer y segundo curso) representó el 31%, el segundo ciclo el 33% y el 36 % final correspondió al tercer ciclo.

Medidas

Adaptación social al grupo: Las variables escogidas como criterio son las resultantes del análisis del test sociométrico aplicado relativo a las preferencias de los alumnos en sus compañías para las actividades en dos ámbitos: el lúdico y el académico:

- **Estatus sociométrico en lo lúdico y en lo académico:** Resulta de restar al número de elecciones positivas que recibe el niño las que recibe de rechazo y dividirlo por el número de alumnos en su grupo de clase menos uno, así este índice es comparable para todos los sujetos de la muestra independientemente del tamaño de su grupo.
- **Tipo sociométrico en lo lúdico y en lo académico:** Relacionado con el anterior y de acuerdo con la significación estadística de las puntuaciones conseguidas por los alumnos en su estatus positivo y negativo (elecciones y rechazos que reciben), podemos distinguir los siguientes tipos sociométricos: *Populares, Rechazados, Olvidados, Controvertidos y Medios.*

Variables sociocognitivas: Este conjunto de variables agrupa a las capacidades cognitivas que intervienen en las relaciones interpersonales y resolución de problemas. Fueron evaluadas mediante una entrevista semiestructurada en la que planteada una situación problemática, acorde con la edad de cada niño, se le pedía que:

- Detectara si existía una situación problemática o no, explicara en que consistía y a que personas afectaba (**Detección y definición del problema**). Variable dicotomizada en *correcto* o *incorrecto*.
- Enumerar todas las soluciones que se le ocurrieran para esa situación. (**Pensamiento alternativo**). El rango de puntuaciones posibles en esta variable está determinado por el número de alternativas que el niño evoque, por lo que el mínimo es 0 y el máximo ha sido fijado en 6.
- Predecir las consecuencias que cada una de esas alternativas tendría para él o para los demás, a corto, medio o largo plazo (**Pensamiento consecuencial**). Se ha calculado la puntuación media, fijando un rango de valoración de 0 a 3.
- Identificar que pensamientos y sentimientos produce esa situación en los otros próximos a nosotros, padres, compañeros, amigos. (**Empatía**). Las puntuaciones con las que se valoraban estas respuestas están en el rango de 0 a 9.

Esta prueba en sus distintas versiones ha sido aplicada por otros autores en diferentes poblaciones: escolares de educación primaria (Rodríguez, Grossi y otros, 1999 y 1998 y Spivack y Shure, 1974), educación secundaria (Rodríguez y Cuesta, 2001) e internos penitenciarios (Paño, 1995 y Ross, Fabiano y otros, 1996)

Variables cognitivas:

- Para la evaluación de la impulsividad cognitiva se ha utilizado la adaptación del Matching Familiar Figures Test – 20 (Navarro, 1987). A partir de esta prueba y teniendo en cuenta la reciente validación de Buela y Casals (2001) de la clasificación de Salking y Wright (1977), se han obtenido las puntuaciones de: Impulsividad e Ineficiencia.

Las puntuaciones **1mp(impulsividad)** y las **Ine (ineficiencia)**, proceden de las latencias brutas y de las puntuaciones error, transformando ambas a puntuaciones típicas por medio de la siguiente fórmula:

$$Imi = Zei - Zli$$
$$Ini = Zei + Zli$$

A través de este sistema de clasificación, todos los sujetos obtienen una puntuación que les situaría sobre un continuo imaginario formado por dos polos, reflexividad frente impulsividad, o eficiencia frente ineficiencia, rompiendo así con los tradicionales problemas de clasificación por la mediana.

- El resto de variables cognitivas proceden de diferentes pruebas del Weschler Intelligence Scale for Children Revised (WISC-R) y han sido tipificadas por edades siguiendo a los autores, donde la puntuación mínima es 0 y la máxima posible 20.

- Potencial intelectual** (Cubos)
- Razonamiento abstracto** (Semejanzas)
- Memoria inmediata** (Dígitos)
- Atención e impulsividad** (Claves)

Resultados

Las frecuencias para las tipologías sociométricas en los contextos lúdico y académico pueden observarse en la figura 1.

TIPOLOGIAS	CONTEXTOS	
	LUDICO	ACADEMICO
Rechazado	13.7%	12.9%
Olvidado	8.1%	8.1%
Controvertido	2.4%	0.8%
Popular	11.3%	12.9%
Medios	64.5%	65.3%

Figura 1: Porcentajes de alumnos en cada tipología

Para proceder al análisis de la validez de los modelos expuestos, se han agrupado los alumnos en tres categorías de acuerdo a su tipología sociométrica. En la primera de ellas se incluyen a los niños *rechazados*, *olvidados* y *controvertidos*, en la segunda a los niños con un estatus *medio* y en la tercera a aquellos niños escogidos como *populares* por sus compañeros.

Modelo formado por las variables cognitivas

En el caso de la adaptación al grupo para las tareas académicas, a través del análisis del CATREG, el modelo formado por el conjunto de variables referidas a los aspectos cognitivos, obtuvo una R cuadrado de .267, que fue significativa al nivel .001. De todas ellas, la variable con un mayor peso fue *Claves* (Beta .333**), seguida de *Impulsividad* (Beta -.216*). El comportamiento de los distintos grupos de alumnos, de acuerdo a su adaptación a sus pares, está en la dirección esperada. Así, en la prueba de *Claves*, el grupo de *rechazados* obtuvo una media de 1.88 puntos por debajo de los *medios* (diferencia de medias significativas al nivel de .05). Del mismo modo, y puesto que son medidas similares, la variable impulsividad del MFF-20 difiere para ambos grupos en 1.06**. En ninguno de los dos casos existen diferencias significativas entre el grupo de *populares* y de *medios*.

Centrándonos en el tipo sociométrico que los niños presentan para el contexto de ocio y tiempo libre, la proporción de varianza que este modelo explica es .231, significativo al nivel de .001 como en el contexto académico. Una vez más es la impulsividad cognitiva evaluada a través de la prueba de *Claves* la que soporta el mayor peso en la regresión (Beta .301**). En la integración en las tareas lúdicas con los pares adquieren importancia también la capacidad de *razonamiento abstracto del niño* (Beta, .214*) y la *memoria inmediata* (Beta .184*). Los niños *populares* en las actividades lúdicas tienen una capacidad de *atención y reflexividad cognitiva* 2.19* puntos superior a los *medios*.

Modelo formado por las variables sociocognitivas

En el contexto académico, el modelo formado por las variables sociocognitivas sigue manteniendo niveles de explicación de la varianza similares a los descritos hasta el momento, R cuadrado .220**. La variable que mejor predice la integración del niño en el grupo de iguales es el *pensamiento alternativo*, con un coeficiente de importancia de .520 significativo al .001. Los niños que demuestran un pensamiento alternativo más desarrollado, con mayor capacidad para generar distintas alternativas ante un problema determinado son aquellos que gozan de un estatus de popularidad, diferenciándose en .59* puntos de sus compañeros con un estatus dentro de la media. Las capacidades de definición de problemas y de empatía, aunque con una significación únicamente al nivel .1, muestran importancias de .153 y .219 respectivamente. A pesar de que los niños *medios* no parecen diferir de los rechazados y olvidados en su capacidad empática, si lo hacen en 1.92** puntos de aquellos que ocupan las posiciones más privilegiadas sociométricamente.

Este conjunto de variables disminuye su poder predictivo para el contexto menos formal y estructurado que es el referido a las actividades lúdicas. La R cuadrado es .102 y sólo es significativa al nivel de .10. La variable con una mayor importancia es la que evalúa la capacidad del niño para identificar las distintas personas a las que afecta la situación o que están involucrados en el problema de una u otra forma (Índice de importancia .371*).

Discusión

Coincidiendo con otros muchos autores (Cerezo, 1997, Defensor del pueblo, 2000, Farrington, 1996, Moreno y Torrego, 2000, Olweus, 1993, Ortega, 1995, Revista de Educación, 1997, Ross, Fabiano y Garrido, 1990 y Zabalza, 1999), una vez más, observamos como el ambiente escolar no es igualmente acogedor para todos los alumnos, y como siguen apareciendo porcentajes elevados de niños rechazados u olvidados por sus compañeros, no solo a la hora de realizar las tareas escolares programadas por el profesor, sino también en los momentos en los que las situaciones son menos estructuradas y las actividades tienen como objetivo el ocio.

No pretendiendo afirmar que la adaptación social del niño a su contexto escolar se deba exclusivamente a estos factores, si parece claro, a la luz de los resultados anteriormente expuestos, que las variables cognitivas y sociocognitivas tienen un importante papel a la hora de predecir la integración del niño a su grupo de pares, tanto en las actividades que los

menores llevan a cabo en el contexto académico como en el lúdico. Las proporciones de varianza que quedan explicadas por los dos modelos trabajados son elevadas teniendo en cuenta el tipo de variables con las que trabajamos y la multivariabilidad del concepto. Estos datos perfilan las conclusiones de este estudio en la línea de los de otros autores (Catalano y Hawkins, 1996, Dodge, 1986, Eisenberg, Fabes, y otros, 2000, Feldman, Philippot y Custrini, 1991, Halberstadt, Denham y Dunsmore, 2001, Lopes, Salovey, y otros, 2003, Rabiner, Keane, y otros, 1993, Saarni, 1999, Weiner, 1985 y Weiner, Graham y Chandler, 1982).

Por un lado encontramos que el potencial intelectual no influye, analizando los resultados obtenidos en este estudio, en forma alguna en las relaciones que los alumnos establecen entre sí, dejando paso a otras variables como el estilo cognitivo reflexivo, cuya significación para la integración del niño en su contexto de iguales quedó patente a través de los elevados coeficientes de regresión o las características relacionadas con la inteligencia emocional y la resolución de problemas.

Otra de las conclusiones que se extraen de la lectura de los resultados es el hecho de que las variables con peso en los modelos de regresión están diferenciando especialmente a los niños líderes del resto del grupo más que a los niños rechazados, con la excepción del estilo cognitivo impulsivo en el que sí se diferencian los alumnos rechazados para las tareas académicas del resto de chicos con estatus medios y populares.

Referencias

- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB.
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H., y De los Santos -Roig, M. (2001) la reflexividad-impulsividad como una dimensión continua: Validación del sistema de clasificación de salkind y wright. *Revista Latinoamericana de Psicología*
- Catalano, R.F. y Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp.149-197). New York: Cambridge.
- Centro de Estudios del Menor (1991). *Acción socioeducativa en la escuela*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar*. Madrid.
- De Jong, P. F. (1992). De samenhang tussen klaskenmerken en de aandacht en prestaties van leerlingen op de basisschool (The association between class characteristics and the attention and achievement of pupils in primary school). *Tijdschrift Voor Onderwijsresearch*, 17, 151– 164.
- Diehl, D. S., Lemerise, E. A., Caverly, S. L., Ramsay, S., & Roberts, J. (1998). Peer relations and school adjustment in ungraded primary children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 506– 515.
- Dodge, K.A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136–157.
- Farrington, D.P. (1996). *Understanding and preventing youth crime*. York, England: Josep Rountree Foundation.
- Feldman, R. S., Philippot, P., & Custrini, R. J. (1991). Social competence and nonverbal behavior. In R. S. Feldman, & B. Rime´ (Eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 329–350). New York: Cambridge University Press.
- Frentz, C., Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1991). Popular, controversial, neglected, and rejected adolescents: contrasts of school competence and achievement differences. *Journal of School Psychology*, 29, 109– 120.
- Garrido, V. y López M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo blanch.
- Goldstein, H., Rasbash, J., Plewis, I., Draper, D. B. W., Yang, M., Woodhouse, G., & Healy, M. (1998). *A user's guide to MLwiN*. London: University of London.

- González Álvarez, J. (1990). *Sociometría per ordinador. El test sociomètric*. Generalitat Valenciana: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Valencia.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in schoolaged children: the effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117–136.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79–119.
- Hallinan, M. T., & Sørensen, A. B. (1983). The formation and stability of instructional groups. *American Sociological Review*, 48, 838–851.
- Kindermann, T. A. (1993). Natural peer groups as contexts for individual development: the case of children's motivation in school. *Developmental Psychology*, 29, 970–977.
- Knuver, A. W. M., & Brandsma, H. P. (1989). Pupil's sense of well-being and classroom educational factors. In T. P. B. Creemers, & D. Reynolds (Eds.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 131–140). Lisse, The Netherlands: Swets Zeitlinger.
- Kliewer, W. (1991). Coping in middle childhood: relations to competence, Type A behavior, Monitoring, Blunting, and locus of control. *Developmental psychology*, vol. 27, n.4, 689-697.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (2001). PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. In J. Cohen (Ed.), *Social-emotional learning and the elementary school child: a guide for educators*(pp. 140–161). New York: Teachers College Press.
- Loeber, R. Green, S.M., Keenan, K. Y Lahey, B.B. (1995). Witch boys will fare worse? Early predictors of the onset of conduct disorder in a six years longitudinal study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychology*, 34, pp.499-509.
- Lopoes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003) Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationship. *Personality and Individual Differences*, 34.
- Lorenz, K. (1965). *El comportamiento animal y humano*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Mackal, K.P. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide Psicología.
- Moffitt, T (1993). Adolescent limited and life-course persistent antisocial behavior. A developmental typology. *Psychological Review*, 100, pp. 674-701.
- Moreno, J.M. y Torrego, J.C. (2000). *Fostering Prosocial Behavior in the Spanish school system: the 'whole school approach'*.
- Navarro, M.J. (1987). *El estilo cognitivo impulsividad-reflexividad y otras variables del sujeto*. Tesis doctoral. Madrid Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do?*. Oxford: Blackwell.
- ONU. *Artículo 26 de la Asamblea General de Naciones Unidas*, 1991.
- Ortega, R. (1995): Las malas relaciones interpersonales en la escuela: un estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27 - 28, 192 - 215.
- Paino, S. (1995). *Factores psicosociales para la intervención en la cárcel como sistema de control social*. Oviedo: Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo
- Parker, G. P., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357–389.
- Patterson, G.R. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. En R. Peters, R.J. McMahon y V.L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park: Sage.
- Rabiner, D.L., Keane, S.P. y Mackinnon-Lewis, C. (1993) Children's Beliefs about familiar and unfamiliar peers in relation to their sociometric status. *Developmental Psychology*, vol.29 n.2. pp 236-243.
- Ramsey, P. G. (1991). *Making friends in school: promoting peer relationships in early childhood*. New York: Teacher College Press.
- Revista de Educación (1997). *Monográfico sobre violencia en los centros educativos*, 313.
- Reynolds, D., & Cuttance, P. (1992). *School effectiveness: research policy and practice*. London: Cassell.
- Rodríguez, F.J., Cuesta, M., Herrero, F.J., López, C., Gómez, P. y Hernández, E. (2001). *Violencia y competencia social en jóvenes de enseñanza secundaria de la comunidad autónoma del principado de asturias: análisis de resultados y necesidades*. Oviedo, Informe de FICYT.
- Rodríguez, F.J., Grossi, F.J. y Cuesta, M. (1999). *Violencia y Competencia Social. Análisis y resultados del desarrollo de un programa de prevención en el aula de enseñanza*

- primaria de la comunidad autónoma del Principado de Asturias*. Oviedo: Informe de FICYT.
- Rodríguez, F.J., Grossi, F. J., Garrido, V. y otros (1998). *Violencia en las Aulas de Primaria. Informe de la Realidad Social en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias*. Oviedo: Informe no Publicado para la Dirección Regional de Educación.
- Ross, R.R., Fabiano, E. y Garrido, V. (1990). El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia. *Monográficos de la Revista Delincuencia, 1*.
- Salkind, N.J. y Wright, J.C. (1977). The Development of Reflection-Impulsivity and Cognitive Efficiency (An Integrated Model). *Human Development, 20*, 377-387.
- Spivack, G. y Shure, M.B. (1974): *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey Bass.
- Van den Oord, E. J. C. G., & Rispens, J. (1999). Differences between school classes in pre-schoolers' psychosocial adjustment: evidence for the importance of children's interpersonal relations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*, 417– 430.
- Van den Oord, E.J.C.G. y Van Rossem, R. (2002) Differences in first graders' school adjustment: the role of classroom characteristics and social structure of the group. *Journal of School Psychology, Vol. 40, 5* pp.371/394.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, pp. 548-573.
- Weiner, B., Graham, s. y Chandler, C. (1982). Pity, anger and guilt: An attributional analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin, 8*, pp. 226-232.
- Zabalza, M. (1999). *A convivencia nos centros escolares de Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

ANÁLISIS DE LA RELEVANCIA DE VARIABLES PSICOSOCIALES EN LA ADAPTACIÓN ESCOLAR EN UNA MUESTRA DE ETNIA GITANA

Eva Hernández Granda
Francisco Javier Rodríguez Díaz
Anastasio. Ovejero Bernal
M^a Asunción Jiménez Viñuela
Universidad de Oviedo.

Introducción

Muchos son los municipios en España que están viendo incrementada de forma exponencial la población perteneciente a distintas étnias, culturas, nacionalidades,... Estas personas se encuentran en un proceso de adaptación a la sociedad a la que ahora pertenecen, en el que intentan mantener el difícil equilibrio entre la conservación de los rasgos propios de su cultura de origen y la incorporación de otros ajenos pero necesarios para la vida en comunidad. En nuestro municipio, Corvera de Asturias, el grupo étnico más numeroso es el de población gitana que, a pesar de que muchos de ellos viven en él desde hace casi una década, no podemos afirmar, por distintos indicadores estudiados, que su proceso de adaptación esté concluido a pesar de las diferentes iniciativas puestas en marcha.

En este estado de cosas, merece especial atención la situación de la población gitana infantil y adolescente y muy especialmente la referida al contexto escolar (Centro de profesores y recursos de Pola de Siero, 1998). Después de la familia, la escuela es la instancia socializadora más importante, es la que marca el futuro desarrollo madurativo y social del muchacho y por ello influirá de forma decisiva tanto en el desarrollo de la competencia social y el progreso social como en la aparición de procesos de marginación y/o exclusión social. Así existen evidencias de que el fracaso escolar está relacionado con conductas delictivas y predelictivas presentes y futuras (Cerezo, 1997; Dubow y Cappas, 1990; Funes, 1990; Garrido, 1995; Macharmer y Gruber, 1996; MEC, 1990; Naumowicz, 2000; Ovejero, 1994; Paíno y Rodríguez, 1998)

En más ocasiones de las que deseamos, el contexto escolar no presenta las características adecuadas para motivar a los niños y el tiempo que les requería la escuela ahora se dedica en exclusiva a la calle, donde se encuentra una nueva identificación. La escuela tradicional no se adapta a las necesidades, intereses y motivaciones de algunos individuos, especialmente los que tienen unas características personales o contextuales especiales. (Farrington, 1987; Fernández Ríos, Gómez Fragueta y Rodríguez, 1999 a, b; Macharmer y Gruber, 1996; Naumowicz, 2000; Offord, Alder y Boyle, 1986; Ovejero, 1994; Rodríguez, Cuevas y otros, 2002).

En proceso de socialización, mediante el cual el niño adquiere los valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad le transmite y le exige tienen un papel fundamental los iguales. Los efectos de la integración en el grupo de iguales abarca aspectos relativos al bienestar y ajuste social presente y posterior, a la competencia comunicativa y la sociabilidad de los niños, al aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea, a la adquisición de habilidades sociales, a la adquisición y el desarrollo de la habilidad de percibir las situaciones desde el punto de vista del otro como seres capaces de sentir, pensar y planificar, a la formación de la identidad personal del niño, al control de los impulsos agresivos, al proceso de enseñanza-aprendizaje y al nivel de aspiración educativa y el logro académico (Asher y Renshaw, 1981, Cava, 1998, Coleman, 1994, Cubero y Moreno, 1990, De la Morena, 1995, Díaz, 1991, Díaz-Aguado, 1988, Haselager, 1997,

Hartup, 1992 y 1996, Johnson, 1980, Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990, Musitu y Román, 1989, Ovejero, 1990, Parker y Asher, 1987 y Wentzel y Asher, 1995).

Con relación al esta adaptación se señalan como factores determinantes las habilidades sociales del niño y conductas prosociales (Hernández, 2001 y Parkhurst y Asher, 1992), los patrones de procesamiento de información social, representaciones sociales, generación de respuestas agresivas y atribución de hostilidad (Baldwin, 1992, Rudolph, Hammen y Burge, 1995), los vínculos paternos-filiales y el clima familiar (Bates, Bayles, Bennett y otros, 1991; Bronfenbrenner y Crouter, 1983, Dishion y otros, 1995, Funes, 1990; García y Musitu, 2000; Garrido y Latorre, 1995; Musitu y Allatt, 1994; Paíno y Rodríguez, 1998, Paíno, Rodríguez y Garrido, 1996; Patterson, 1992, Patterson, Capaldi y Bank, 1991, Rubin y otros, 1990, Valverde, 1988.) y por supuesto, las características del grupo, sus dinámicas y expectativas previas (Bierman, Smoot y Aumiller, 1993, Hymel y otros, 1990).

Así, las intervenciones futuras deben ir en la dirección de minimizar estos factores de riesgo que propician la aparición de la problemática y la optimización de los de protección.

Método

Procedimiento

Los niños fueron evaluados durante el horario escolar. Los profesores tutores de los niños en el centro escolar cubrieron un informe sobre cada uno de los niños de etnia gitana que había en su clase. Se visitó a las familias gitanas cuyos hijos estaban en edad de escolarización primaria para la recogida de la información relacionada con el ámbito familiar a través de entrevistas semiestructuradas. Además se contactó con otros agentes sociales que por su contacto directo con estas familias nos podían proporcionar información esencial. Los datos recogidos del test sociométrico fueron previamente tratados con el programa informático "SOCIO", de González Álvarez (1990). Posteriormente se realizaron los análisis estadísticos pertinentes utilizando el paquete estadístico SPSS.11. Además de los análisis tradicionales hemos utilizado la regresión mediante escalamiento óptimo para analizar que factores son los que están relacionados en mayor medida con la adaptación y el desempeño escolar.

Medidas

Variables criterio: Las variables escogidas como criterio son los tipos sociométricos resultantes del análisis del test sociométrico aplicado relativo a las preferencias de los alumnos en sus compañías para las actividades en dos ámbitos: el lúdico y el académico. De acuerdo con la significación estadística de las puntuaciones conseguidas por los alumnos en su estatus positivo y negativo (elecciones y rechazos que reciben) podemos distinguir los siguientes tipos sociométricos: Populares, Rechazados, Olvidados, Controvertidos y Medios.

Variables predictoras

- *Autoconcepto:* Escala de Piers-Harris (1969), versión española de M^a José Díaz-Aguado y el equipo de la Universidad Complutense de Madrid (1991), recogido en Santomé Núñez (1999). Se han utilizado las dimensiones de "autoconcepto intelectual"- percepción de ser importante y competente en la situación del aula- y "autoconcepto de popularidad" - percepción que el alumno tiene de sus relaciones con los otros niños-. En nuestra muestra los índices de fiabilidad son buenos, Alpha = 0.74 para Autoconcepto Intelectual y 0.63 para Autoconcepto de Popularidad.
- *Socialización:* Batería de Socialización de Silva y Martorell (1989), en su versión para ser cumplimentada por el profesor. Se ha trabajado con las subescalas de:
Agresividad-Terquedad: aspectos de la conducta impositiva, perturbadora y antisocial. Su núcleo principal está en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física.

Respeto-Autocontrol: nivel de acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto. Se valoran el sentido de responsabilidad y autocrítica y, en general, la asunción de un rol maduro en las relaciones interpersonales.

Sensibilidad Social: grado de consideración y preocupación de la persona hacia los demás, en particular hacia aquellos que tienen problemas y son rechazados.

En nuestra muestra la consistencia interna de estas escala es 0.97, 0.94 y 0.83 respectivamente.

- **Pronóstico social y académico que los profesores realizan del niño.** Se pidió a los tutores que expresen sus expectativas sobre cada uno de los alumnos de población gitana a cerca de si creen que finalizarán o no la Educación Primaria y Secundaria y si cree que cursarán estudios superiores. Igualmente se les preguntó el pronóstico que hacen sobre su adaptación social.
- **Habilidades sociales:** Se pidió también al profesor que evaluara las habilidades sociales presentes en el repertorio conductual del alumno. Las habilidades por las que se pregunta específicamente son: Pedir un favor, disculparse, presentar correctamente una queja, compartir y demostrar deportividad.
- **Nivel de desarrollo del lenguaje,** evaluado por el profesor. Se pidió a los profesores que evaluaran el desarrollo del lenguaje del alumno de acuerdo a su edad, relacionado con las expresiones, el uso de conceptos, comprensión de mensajes, etc.
- **Actitudes hacia la escuela:** Los niños expresaron su gusto por la escuela y si los contenidos que en ella se enseñan les parecen interesantes y útiles.
- **Motivación escolar:** Se ha utilizado la subescala de "Motivación Intrínseca" del Cuestionario de Motivación Escolar de McInerney y Sinclair (1992), versión española de Verano Rodríguez (1993). El Alpha conseguida para esta escala en nuestra muestra es de 0.7. Evalúa si las razones que llevan a los niños a invertir su tiempo, talento y energía son de carácter personal e interno
- **Interés por las actividades escolares y Hábitos de estudio.** La consistencia de esta escala, respondida por el alumno, es elevada, Alpha = 0.87.
- **Rendimiento académico.** Evaluado por el profesor a través del cumplimiento de objetivos propuesto para cada asignatura.
- **Higiene del niño.** Se recopiló, a través del informe de los tutores, información sobre con que frecuencia la higiene del niño al llegar al colegio es adecuada y con cual su vestimenta es adaptada al clima y a la talla.
- **Nivel educativo de la familia.** La familia informó sobre los estudios cursados por los padres
- **Interés que la familia muestra hacia el colegio y la educación de su hijo, percepción del profesorado y del niño.** Se preguntó a los tutores la frecuencia con la que la familia del niño acude si se le cita desde el centro escolar. Además se incluyó una escala para el niño referida al nivel de exigencia que los padres transmiten a sus hijos. La fiabilidad de esta escala, en nuestra muestra es de 0.53.
- **Situación laboral y económica familiar.** No se recogió el nivel de ingresos directamente, debido a la dificultad que ello entrañaba por la naturaleza de los mismos en la mayoría de las familias: irregularidad temporal, existencia de ingresos no declarados,... Por lo que se optó por estudiar la ocupación laboral.
- **Eventos vitales familiares estresantes.**

Muestra

En el estudio participaron todos los niños gitanos escolarizados en educación primaria del concejo de Corvera de Asturias (42 niños). Prácticamente la totalidad de niños pertenecientes a esta etnia, en las edades comprendidas entre los 6 y los 11 años estaban escolarizados, únicamente una niña no se encontraba matriculada en ningún centro escolar. La distribución por géneros fue 55% varones y 45% mujeres. Como grupo control, 439 niños que no pertenecían a etnia gitana fueron incluidos en la muestra. De la población total de estudiantes de Educación Primaria, los niños pertenecientes a etnia gitana suponen el 6.9%.

Resultados

Características psicosociales y académicas de los niños pertenecientes a etnia gitana.

El análisis de frecuencias de las asignaturas en las que los niños no superan los objetivos muestra como sólo un 26% y un 30% en la primera y en la segunda evaluación no han suspendido ninguna signatura; frente a esto encontramos el dato de que un 49% en la primera evaluación y un 50% en la segunda no han conseguido superar los objetivos de más de tres de las asignaturas incluidas en su currículum. Las *materias* que reflejan el fracaso más frecuentemente son lenguaje (65% y 58% en la primera y segunda evaluación respectivamente) matemáticas (55% y 61%) y conocimiento del medio (45% y 48%).

En el cuestionario de profesores se les hicieron varias preguntas sobre la forma en la que los niños llevaban a cabo el trabajo escolar: *Realización de los deberes para casa, Muestra interés en los juegos y actividades, Esfuerzo por rendir al máximo, Organización en las tareas y Termina de forma rápida y eficaz el trabajo*. Las respuestas quedan reflejadas en la siguiente tabla.

	DEBERES	INTERÉS	ESFUERZO	ORGANI.	EFICACIA
NUNCA	6.1%	2%	12.2%	12.5%	10.4%
POCAS VECES	24.4%	18.4%	16.3%	18.8%	25%
FRECUENTEMENTE	3%	10.2%	63.3%	64.6%	64.6%
SIEMPRE	66.7%	69.4%	8.2%	4.2%	

Figura 1: Porcentaje de niños en cada una de las categorías de respuesta.

El criterio de los profesores, avalado por la experiencia de muchos años de docencia, va a ofrecer los siguientes resultados: un 67.5 % de niños no cursará Educación Secundaria y un 17.5% de los niños incluso no terminará Primaria; aunque el 10% podría llegar a finalizar Secundaria, ello no pronostica que llegarán a estudios medios o superiores.

A esto hay que añadir el hecho de que sólo el 57,1% de los niños pertenecientes a la muestra estén en un nivel normal para su edad de desarrollo del lenguaje, que comprende la expresión, el uso de conceptos, la comprensión de mensajes,... Los tutores informaron de que un 30,6% muestran un nivel en esta variable deficiente o muy deficiente.

En la escala de *autoconcepto académico o intelectual* utilizada en el estudio, encontramos diferencias significativas al nivel .01 entre el grupo de escolares payos y el de gitanos. En un rango de posibles puntuaciones que va de 0 a 18, el grupo de niños payos obtendrá una media de 14 puntos, mientras que el segundo sólo llegará a alcanzar los 11.5. Cuando evaluamos su *autoconcepto de popularidad*, constatamos que existe una diferencia significativa al nivel .01 de 1.6 puntos entre los agrupamientos considerados (8.0 para niños de etnia gitana frente a 9.6 para niños no pertenecientes a esta etnia). Los resultados en nuestra muestra relativos a la *motivación interna* hacia las cuestiones escolares arrojan puntuaciones más elevadas para el grupo de payos (7.7 puntos) que para el de gitanos (6.7), la diferencia es significativa al 0.01.

Del informe de los tutores concluimos que el 50% de los padres y madres no van nunca a hablar con los profesores por iniciativa propia, simplemente irán si les llaman. Un 38,6% no va nunca a las citas que los profesores conciertan con ellos o lo hacen sólo en algunas ocasiones. Los niños no son ajenos a todo esto, y lo podemos comprobar viendo como la percepción que ellos tienen de la exigencia de rendimiento escolar que les hace la familia es más baja que en los niños payos. La media de esta escala en los gitanos es de 9 puntos y en los no gitanos asciende hasta los 11,4 puntos, diferencias lo suficientemente significativas al nivel 0.05.

La mayoría de los padres (67% los padres y 65% las madres) de los niños gitanos no han finalizado los estudios Primarios, en muchos de los casos apenas han acudido al colegio,

especialmente cuando los padres no son jóvenes. Pero lo más preocupante son los elevados índices de padres que no saben leer ni escribir (14% de los padres, 21% de las madres). EL nivel académico de las madres es bajo, el 62% de los niños tienen madres que no han finalizado sus estudios primarios, encontrando además un 28% que no saben leer ni escribir. Únicamente el 10% de estas mujeres completaron la etapa de estudios primarios. Esta variable guardó una alta correlación con *estudios del padre*. La distribución de los padres por nivel académico es similar al de las madres, (28% no saben leer ni escribir, 62% no han finalizado sus estudios primarios), en este caso aparece un 3% que ha llegado a cursar Bachiller.

La ocupación principal más frecuente (32,2%) es el IMI (Ingreso mínimo de inserción). Una actividad que ha desaparecido totalmente en el concejo es la mendicidad. La segunda ocupación más frecuente (25,8%) es la venta ambulante. Es también reseñable el hecho de que un 22,6% de las familias obtengan sus ingresos de subsidios por desempleo o ayudas familiares.

Integración social de los niños gitanos en su grupo

A partir del sociograma podemos estudiar los tipos sociométricos. En el ámbito académico, el tipo sociométrico más característico de los niños gitanos fue el *rechazado* (73%). A este dato añadimos que el 2.% de ellos fue *olvidado* y el 5% pertenecían al tipo *controvertido*. Cabe resaltar que sólo el 5% de los escolares gitanos resultó *popular*.

En el ámbito lúdico, el tipo sociométrico más frecuente en la muestra de niños gitanos fue el *rechazado*, con el 71% y el 5% *olvidado*. En este caso, únicamente 15% de los niños estaba incluido en el tipo *medio*; y al igual que en el ámbito académico, resaltamos el hecho de que sólo el 7% los niños perteneciera a la categoría de *populares*. El 2% restante estaba tipificado como *controvertido*.

Estos resultados fueron especialmente significativos cuando comparamos los patrones sociométricos, tanto en el ámbito de lo académico como en el lúdico, de los niños payos con los gitanos. Las diferencias entre ambos grupos resultaron estadísticamente significativas al nivel 0.01 tanto en las actividades del contexto académico como en las del lúdico. A través del análisis de residuos, observamos que esta diferencia se producía en los tipos *popular* y *rechazado*; en el ámbito lúdico además hay que añadir diferencias significativas en el tipo *controvertido*. Mientras que en el ámbito académico el 5% de los niños gitanos resultó *popular* y el 73% *rechazado* como veíamos anteriormente, la distribución para sus compañeros no pertenecientes a su etnia fue de 29% y 32% respectivamente. Cuando se referían a las actividades de ocio y tiempo libre, frente a los porcentajes señalados anteriormente para la muestra gitana encontramos el 27% de *populares*, 30% de *rechazados* y 11% de *controvertidos* para el resto de alumnos no gitanos.

Modelos familiares predictores de los tipos sociométricos

Creando un modelo con las variables familiares utilizando el escalamiento óptimo (CATREG), arrojó una R cuadrado de .763 significativa al nivel de 0.05 para la predicción del tipo sociométrico de los niños gitanos en el aspecto académico.

Del conjunto de factores familiares, el único que presentó una Importancia significativa fue el *nivel de estudios de la madre*.

A través del análisis de residuos, cruzando *estudios de la madre* con *tipo en académico*, vemos como las diferencias se revelan significativas en los grupos de *popular*, *controvertido* y *rechazado*: mientras que ningún hijo de mujeres sin estudio primario fue *popular*, el 33% de los que sus madres si habían terminado estos estudios fueron niños escogidos como *populares* por sus compañeros y otro 33% como *controvertido*. El 83% de los hijos de las madres de menor nivel educativo fue *rechazado* por el resto de alumnos del aula.

Este mismo modelo, pero para la variable criterio de tipo sociométrico en el aspecto lúdico fue también significativo. Los factores más significativos en este modelo fueron la *ocupación laboral*, los *estudios de ambos progenitores* y el *interés de la familia por las actividades culturales*. Una vez más, de todas ellas, la variable que fue capaz de explicar la

mayor parte de la varianza del *tipo sociométrico en lo lúdico* es el *nivel de estudios de la madre* (importancia .707). La relación entre estas variables es similar a la que encontrábamos en el aspecto académico, mientras que en la mayoría de los hijos de las mujeres que tienen estudios primarios completos son populares en su grupo de clase (67%), los de aquellas cuyo nivel académico es menor son rechazados por sus compañeros (74%).

Modelos de características personales predictores de los tipos sociométricos

Género: Se han encontrado diferencias entre géneros, aunque únicamente en el ámbito lúdico. Revisando el análisis de residuos observamos como mientras el 85% de las mujeres fueron rechazadas u olvidadas, este porcentaje se eleva significativamente hasta el 96% para el caso de los varones.

Características relativas al rendimiento y la motivación académicos: Dentro de este subconjunto de factores hemos agrupado las variables: *motivación intrínseca, intereses y hábitos de estudio del niño, actitudes hacia la escuela, asignaturas suspensas, autoconcepto intelectual y pronóstico de estudios* realizado por el profesor.

Utilizando el este conjunto para predecir la adaptación de los niños pertenecientes a etnia gitana a su grupo de pares encontramos R cuadrado altas significativas (.838** para el aspecto académico y .801** para el relativo al tiempo de ocio).

Centrándonos en la integración de los niños en el ámbito académico, encontramos que a pesar de que las variables *intereses y hábitos de estudio, asignaturas suspensas, autoconcepto intelectual y pronóstico académico* arrojaron en el CATREG índices de importancia significativos, fueron los *hábitos de estudios* la que destaca por explicar la mayor parte de la varianza en la variable criterio *tipo sociométrico en lo académico* (importancia .628**). Los grupos se comportaron de forma esperada, puntuando mejor en sus intereses y hábitos de estudio los individuos populares y medios (Media 10.1 y Sx 3.7) que los rechazados y olvidados (Media 9 y Sx 3.3).

Por otro lado, el aspecto lúdico de las relaciones interpersonales de estos niños estuvo definido por Betas significativas en las variables predictoras *actitudes hacia la escuela* (importancia .199*) y *pronóstico académico* (importancia .472**). El 71% de los niños rechazados y olvidados únicamente llegarán al final de la educación primaria y 4.2% finalizará la secundaria según el pronóstico de los profesores. En la otra mano tenemos a los niños gitanos populares y medios, cuyos profesores prevén que en un 25% de los casos finalizará la educación secundaria completa.

Características de sociabilidad: En este último apartado hemos construido un modelo con los factores más relacionados con la sociabilidad de los niños pertenecientes a la etnia gitana; así hemos incluido: *agresividad-terquedad, sensibilidad-social, respeto-autocontrol, habilidades sociales, nivel de desarrollo del lenguaje, higiene del niño, autoconcepto de popularidad y pronóstico de adaptación* a la sociedad que el profesor realiza del niño.

El modelo no resultó significativo cuando intentamos predecir el tipo sociométrico al que el alumno pertenecía en el ámbito académico, pero si lo fue respecto a la variable criterio tipo en lúdico (R cuadrado 1.000**). Las Betas fueron estadísticamente significativas en el caso de *respeto-autocontrol, sensibilidad-social, agresividad-terquedad e higiene*; sin embargo, estas dos últimas son prácticamente nulas por lo que las desestimaremos. La sensibilidad que los niños muestran hacia sus compañeros fue la variable con mayor poder predictivo (importancia .694**), arrojando diferencias de dos puntos en las medias entre los grupos mejor situados en el sociograma (populares y medios) y los peor integrados en su grupo (rechazados y olvidados).

Discusión

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, comprobamos que la situación escolar de los niños y niñas gitanas dista mucho de ser satisfactoria. El objetivo no debe ser

únicamente la escolarización normalizada de los niños pertenecientes a esta etnia, pues como se demuestra en este estudio, una vez que los niños están matriculados en centros educativos, los problemas no finalizan, los problemas de integración en el grupo de iguales son situaciones que siguen apareciendo en nuestros centros escolares. Datos similares han obtenido en el Centro de Profesores y Recursos de Siero (1998). En un informe sobre interculturalidad se afirma que la interacción social en el aula obtiene una puntuación de 10.6 siendo 19 el valor que indicaría una situación normalizada al respecto, de ello se deducen que el grado de normalización obtenido es de 55.9%. El contacto interétnico existente entre el alumnado gitano y el del grupo mayoritario, si bien es necesario, no es suficiente para garantizar la integración social de los mismos; existen otras variables de tipo cualitativo tales como logros académicos, adquisición de hábitos, reconocimiento académico etc. que mediatizan el proceso de integración.

Encontramos diferencias relacionadas con el género entre los tipos sociométricos del ámbito académico a favor de las niñas. Ello nos va a permitir suponer que las niñas están mejor integradas en el grupo de iguales que los niños, al menos para el contexto lúdico.

Hemos encontrado diferencias significativas en características como autoconcepto, y la motivación. En lo que al autoconcepto se refiere, esto podría explicarse atendiendo al hecho de que una de las fuentes de las que surge es de las comparaciones que hace cada individuo de sí mismo con los demás que de rodean y por el feedback que obtiene de cada una de sus reacciones. Es decir, los malos resultados académicos (Veiga, 1995) y la diferencia entre éstos y los de sus compañeros, además del peor estatus sociométrico (Fauce, 1984), hace que el autoconcepto intelectual de los niños gitanos sea más deficiente que el de los payos. Otras cuestiones del contexto familiar, entre ellas el nivel socioeconómico también influyen en el autoconcepto de los niños (Wylie, 1979).

Por otro lado, también la motivación presenta niveles más bajos en la etnia que en el resto. Esto viene a confirmar las aseveraciones de Maher (1986), que ha enfatizado el papel de los contextos sociales y culturales y las creencias de las personas acerca de sí mismos como determinantes de los patrones de motivación. Así el contexto de los niños payos estaría influyendo de forma más positiva en la motivación de los alumnos que el de los gitanos. Tampoco debemos obviar las dificultades con las que se encuentra la escuela a la hora de motivar y adaptarse a las necesidades e intereses de los niños con características personales y contextuales especiales (Farrington, 1987, Fernández Ríos, Gómez Fragueta y Rodríguez, 1999 a, b; Offord, Alder y Boyle, 1986).

De otro lado, los chicos mejor integrados son los que menos asignaturas suspenden, muestran mejores hábitos e interés por los estudios y una motivación más intrínseca (coincidimos con Austin y Draper, 1984; Li, 1985 y Wentzel y Asher, 1995). Esto puede deberse a varios procesos:

- a) El rendimiento es un criterio que el resto de niños tiene en cuenta a la hora de escoger compañeros de estudio,
- b) Las habilidades autoregulatorias y determinados tipos de conducta social asociados con el estatus sociométrico –conducta independiente, autoconfianza, control de los impulsos, conductas cooperativas,...- también se relacionan con el éxito académico o
- c) Ser rechazado por los iguales disminuye la motivación de logro académico y la participación en las actividades de aprendizaje.

Ampliamente comentado es el hecho de que la familia es una de las principales agencias socializadoras, en gran medida de ella depende el desarrollo de la competencia social y la adaptación a otros contextos extrafamiliares, como puede ser el escolar. A esta conclusión llegan anteriores investigaciones, pues encuentran que para la integración en el grupo de iguales, los factores de riesgo y protección más influyentes son los que se refieren a las características familiares (Bates, Bayles, Bennett y otros, 1991; Funes, 1990; García y Musitu, 2000; Garrido y López, 1995; Musitu y Allatt, 1994; Paíno y Rodríguez, 1998, Paíno, Rodríguez y Garrido, 1996; Patterson, 1992, Patterson, Capaldi y Bank, 1991 y Valverde, 1988). Nuestro trabajo coincide con ellos en esta afirmación.

Como consecuencias más graves de la difícil situación escolar de los niños de etnia gitana señalamos los déficits en el desarrollo psicológico, social y laboral, que se convierten en correlatos de la inadaptación social en la vida adulta y en ocasiones ya desde la adolescencia. Esto sin duda, es el escollo fundamental con el que la etnia gitana se encontrará en el camino que ha de recorrer hacia la plena integración y el disfrute de una calidad de vida mejor.

Así, y una vez constatados cuales son los factores que están influyendo en el desempeño y en la integración escolar de los niños gitanos, las futuras intervenciones deben dirigirse hacia la reducción de los factores de riesgo y la optimización de los de protección. En este sentido, se hace especialmente necesario programas que se focalicen tanto en el contexto familiar como en el sistema educativo, así como en la mejora de las habilidades sociales y cognitivas de los propios niños.

Referencias

- Asher, S.R. y Renshaw, P.D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. En S.R. Asher y J.M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press.
- Baldwin, M.W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, pp.461-484.
- Bates, J.E. (1989). Applications of temperament concepts. En G.A. Kohnstamm, J.E. Bates y M.K. Rothbart (Eds.): *Temperament in childhood*. Chichester: Wiley.
- Bierman, K.L., Smoot, D.L. y Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 1, pp. 139-151.
- Bronfenbrenner, U. y Crouter, A.C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. En W.Kessen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 1. *History, theory and methods*. New York: Wiley.
- Cava Caballero, M.J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de València
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Centro de Profesores y Recursos de Siero. (1998). *La educación intercultural en centros con alumnado gitano*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Cubero, R. y Moreno, M.C. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación I*. Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza.
- Coleman, J. (1994). *Relationships in adolescence*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- De la Morena, M.L. (1995). Estrategias de interacción social en la infancia. En A.M. González, M.J. Fuentes, M.L., De la Morena, y C. Barajas (Eds.) *Psicología del desarrollo: teoría y práctica*. Málaga: Aljibe.
- Díaz-Aguado, M.J. (1988). *La interacción entre compañeros. Un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. y Baraja, A. (1991). *Evaluación del autoconcepto*.
- Díaz Rodríguez, M.D. (1991). Relaciones entre iguales. En R.A. Clemente, C. Barajas, S. Codes, M.D. Díaz, M.J. Fuentes, M.A. Goicoechea, A.M. González y M.J. Linero. *Desarrollo Socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas*. Valencia: Promolibro.
- Dishion, T.J., Andrews, D.W. y Crosby, L. (1995). Anti-social boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 61, pp.139-151.
- Dubow, E.F. y Cappas, C.L. (1990). Reducing aggression in children through social interventions. En J. Edwards (Ed.), *Social influence processes and prevention*. N. York: Plenum Publishing Corporation.
- Farrington, D.P. (1987). Early precursors of frequent offending. En J.Q. Wilson y G.C. Loury (Eds.), *From children to citizens. Families, schools and delinquency prevention*. New York: Springer-Verlag.
- Faunce, W.A. (1984). School achievement, social status and self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 47, 3-14.

- Fernández Ríos, L. Gómez Fragueta, J.A. y Rodríguez, F.J. (1999a). Algunos temas recurrentes en la facilitación del desarrollo cognitivo. En S.G. Paíno, J. Valverde y F.J. Rodríguez (Eds.). *Apuntes e Psicología Diferencial*.
- Fernández Ríos, L. Gómez Fragueta, J.A. y Rodríguez, F.J. (1999b). Futuro de la Educación de la Inteligencia. Hacia el modelo de la competencia. En S.G. Paíno, J. Valverde y F.J. Rodríguez (Eds.). *Apuntes e Psicología Diferencial*.
- Funes, J. (1990). *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Barcelona: Paidós.
- García, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, V. y López M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo blanch.
- González Álvarez, J. (1990). *Sociometría per ordinador. El test sociomètric*. Generalitat Valenciana: Conselleria de Cultura, Educació i Ciencia. Valencia.
- Hernández Granda, E. (2001) *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria: estudio piloto*. Proyecto de investigación de tercer ciclo. Universidad de Oviedo.
- Haselager, G. (1997). *Classmates. Studies on the development of their relationships and personality in middle childhood*. Nijmegen: Mediagroep KUN/AZN.
- Hartup, W.W. (1992). Friendships and their developmental significance. En H. McGurk (Ed.), *Contemporary issues in childhood social development*. Londres: Routledge.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L.J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Johnson, D.W. (1980). Group processes: Influences of student-student interactions on school outcomes. En J.H. McMillan (Ed.) *The social psychology of school learning*. New York: Academic Press.
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.) *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Maehr, M. L. y Braskamp, L. A. (1986) *The motivation factor, a theory of personal investment*. Lexington, M. A.
- Machamer, A. y Gruber, E. (1996) Family and school attitudes and risk taking in American Indian Adolescents and their peers. *Journal of Adolescent Health, vol 18, pp. 137*.
- Machamer, A. y Gruber, E. (1996) Family and school attitudes and risk taking in American Indian Adolescents and their peers. *Journal of Adolescent Health, vol 18, pp. 137*.
- M.E.C. (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.
- McInerney, D.M y Sinclair, K.E. (1992). Dimensions of school motivation, a cross-cultural validation study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, vol 23, nº3, pag 389-406*.
- Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1989) *Escala de Clima Social*. Madrid: TEA.
- Moreno, J.L. (1985). *Sociometría y psicodrama*. Buenos Aires: Deucalión.
- Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros Educación
- Naumowicz, D. (2000). Refugee education in Croatia: Ethnic conflict and ethnic identity. *International Journal of Educational Research, 33*, pp. 611-620.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press (Trad. Cast. Buenos Aires, Paidós, 1972).
- Musitu, G. y Román, J.M. (1989). Las relaciones familiares en la pubertad. *Universitas Tarraconensis, XI (1)*, pp. 57-73.
- Offord, D., Adler, R. y Boyle, M.C. (1986). Prevalence and sociodemographic correlates of conduct disorder. *American Journal of Social Psychiatry, 6*, pp. 272-278.
- Ovejero Bernal, A. (1990). *Aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Ovejero Bernal, A. (1994). Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato y Formación Profesional. *Psicothema, vol 6, nº2*, pp. 245-256. Oviedo.
- Paíno, S.G. y Rodríguez, F.J. (1998). Delincuencia y Socialización. Un estudio en la prisión de Villabona, en V. Garrido y M. D. Martínez (Coord). *Educación Social para Delincuentes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Paíno, S., Rodríguez, F.J. y Garrido, V. (1996). Socialization, drug abuse and criminal career. *VI European Conference on Psychology and Law*. Agosto. Siena
- Parker, J.G. y Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin, 102-3*, pp. 357-389.

- Parkhurst, J.T. y Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 2, pp. 231-241.
- Patterson, G.R. (1992). Developmental changes in antisocial behavior. En R. Peters, R.J. McMahon y V.L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park: Sage.
- Patterson, G.R., Capaldi, D y Bank, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: LEA.
- Rodríguez, F.J., Cuevas y otros (2002). Rendimiento académico: perspectivas de las diferencias individuales. En S.G. Paíno, J. Valverde y otros (coord.). *Manual de Diferencias Individuales* (En prensa)
- Rudolph, K.D., Hammen, C. y Burge, D. (1995). Cognitive representations of self, family and peers in school-age children: links with social competence and sociometric status. *Child Development*, 66, 5, pp. 1385-1402
- Santomé Nuñez, R.J. (1999). *Estudio sobre absentismo en el municipio de Avilés. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Avilés*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Silva Moreno, F. y Martorell Pallás, M^a. C. (1989) *Batería de Socialización: BAS 1-2 para Padres y Profesores*. Madrid: TEA.
- Veiga, F.H. (1995). *Transgressao e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Verano Rodríguez, G. (1993). *La motivación escolar de las niñas y niños gitanos, aproximación desde la Teoría de la Inversión Personal*. Programa de Inserción, Plan de Integración de Minorías Étnicas, Área de Escolarización de Avilés.
- Wentzel, K.R. y Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 3, pp.754-763.

DESCRIPCIÓN DE LOS FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN EN UNA MUESTRA DE JÓVENES EN GRUPOS DE GARANTÍA SOCIAL *

Patricia.Gómez Cabornero
Francisco Javier Rodríguez Díaz
Francisco Javier Herrero
Marcelino Cuesta
Universidad de Oviedo.

Introducción

Los grupos de Garantía Social están formados por chicos y chicas que arrastran una problemática escolar importante, que, de hecho, han fracasado en sus reiterados intentos por lograr el título de Educación Secundaria Obligatoria, y que además, suelen sufrir dificultades de distinta naturaleza en otros ámbitos de su vida.

Un somero análisis de la realidad habitual, y una parte importante de nuestro proceso de evaluación, de estos adolescentes, nos hizo concluir que tenían contactos habituales con las drogas (alcohol, cannabis, pastillas, etc.), que inician antes su vida sexual y que mantienen relaciones sexuales frecuentes con los consecuentes riesgos que esto puede conllevar (y que, en la mayor parte de los casos, desconocen), y que tienen incuestionables dificultades (aunque, por supuesto, no son los únicos responsables de esta situación) para acabar la Educación Secundaria Obligatoria lo que les encierra en la jaula de un futuro laboral más que incierto.

Queremos ver, en todas éstas que acabamos de enumerar, las oportunas razones para haber elegido esta muestra, y no otra, para realizar nuestras intervenciones. Porque es, sobradamente conocido, el hecho de que si se produce un proceso de acumulación e interacción de factores de riesgo en una misma persona aumenta, considerablemente, la probabilidad de sufrir un proceso grave de inadaptación social el cual conlleva, inevitablemente, una serie de consecuencias nefastas para el propio individuo y para el sistema social que genera estos, y otros, desequilibrios, (Rutter, 1979).

Sería impreciso afirmar que todo este tipo de comportamientos son síntomas indiscutibles de un rotundo fracaso de la socialización. La adolescencia es un periodo evolutivo en el que se producen búsquedas y éstas implican, en ciertas oportunidades, la realización de comportamientos no deseables. Es un error demasiado extendido pensar los años correspondientes a la adolescencia como una edad casi trágica, sabiendo como sabemos que los desajustes psicológicos importantes que pueden producirse se dan, desde un punto cuantitativo, en un tanto por ciento similar durante la infancia. Se exageran y aumenta la preocupación social debido a que las muestras de estos desajustes en la adolescencia son más llamativas (consumo de drogas, embarazos, etc.).

Sin restar importancia a la alarma social que despiertan todo este tipo de conductas, es necesario aclarar que no todas ellas son en el mismo grado preocupantes. Es importante diferenciar lo que puede significar estar en una situación de *riesgo social*, de lo que pueden ser comportamientos habituales en un cierto momento evolutivo.

Cuando hablamos de factores de riesgo nos estamos refiriendo a una serie de variables que aumentan la probabilidad de que se produzcan dificultades en el desarrollo y que se manifiestan en problemas en el comportamiento del adolescente, como pueden ser, por

ejemplo, conductas violentas o de daño a los demás en el propio contexto escolar y/o en otros contextos que tanto parecen preocupar en los últimos años, comportamientos autodestructivos como pueden ser determinados hábitos relacionados con la alimentación, etc.. Y, por otro lado, cuando de lo que hablamos es de **factores de protección** o resistencia, nos referimos a la capacidad para superar o recuperarse, con cierta rapidez o facilidad, ante las adversidades de la vida (Wicks-Nelson y Israel, 1997).

Los factores de riesgo así como los factores de protección se refieren, siempre, a características vinculadas tanto al propio individuo como al entorno o contexto en el que éste se desarrolla. Lo más conveniente sería, por tanto, trabajar conjuntamente aspectos de uno y otro nivel. Tal fin se persigue desde el interesante modelo de la Competencia Social que, desde el principio, fue el modelo teórico de referencia para nuestras intervenciones. Situándonos en dicho enfoque, defenderíamos que las personas deben contar con los recursos personales precisos para ser competentes, hecho que está directamente relacionado con la posibilidad de que el contexto en el que viven, y consecuentemente se desarrollan, ofrezca las condiciones apropiadas para ello. Porque, en definitiva, la competencia es el resultado de una compleja interacción entre los niños, o los adolescentes, los distintos tipos de familia en los que nacen y viven, con su propio funcionamiento y forma de afrontar las dificultades, y las comunidades en las que habitan con recursos económicos y sociales heterogéneos. Sólo contando con estos aspectos y este grado de complejidad, podremos lograr mejorar, si fuese necesario, el nivel de competencia de nuestros jóvenes.

La adaptación, o por el contrario, la inadaptación social, son los extremos de un continuo en el que las personas pueden situarse para valorar el grado en el que su propia socialización ha tenido más o menos éxito. La socialización es el proceso mediante el cual se van inculcando los valores, las creencias, los modos de actuación, se desarrollan las potencialidades y habilidades necesarias para una idónea participación en la vida social y para adquirir las adecuadas formas de comportamiento social que faciliten la adaptación de la persona al marco cultural en el que vive. El resultado de dicha socialización no será la inequívoca adquisición de un determinado rol pre-establecido, o la aceptación sin condiciones de las funciones que se atribuyen a las personas y las normas sociales que las regulan. Desde nuestro punto de vista, socializarse significa aprender formas de vida y éstas pueden ser de índole muy diversa, sin embargo en más oportunidades de las que llegamos a imaginar “lo distinto a la norma”, “lo diferente a la mayoría”, es duramente censurado, produciendo en las personas un sufrimiento, a nuestro juicio, evitable.

En repetidas ocasiones nos hemos preguntado si existe algún modo, o si puede llegar a existir, para que esta sociedad nuestra haga un sitio para todos y para todas, para las peculiaridades de cada uno.

Lo que puede, por encima de todo, resultar peligroso es que en el camino de búsqueda, de uno mismo y de nuestro sitio, se hagan paradas inoportunas y que, finalmente no se llegue a un espacio propio en el que sentirse cómodo, no se llegue nunca a poseer una parte pequeña de este gran mundo. ¿Cómo hacer que los adolescentes se sientan acompañadas en el camino, facilitándoles una nueva definición de sí mismos centrada en sus competencias y no en sus torpezas?. Lo que es verdaderamente inquietante es que se queden solos, sin ganas ni recursos, sin apoyos, sin la energía de la confianza en ellos mismos que los demás podemos regalarlos.

Método

Muestra

El total de la muestra está compuesta por 53 estudiantes que cursaban durante la intervención distintos módulos de Garantía Social en centros de Educación Secundaria del Principado de Asturias. En cuanto a la localidad en la que se sitúa el centro escolar la muestra

se distribuye del siguiente modo: un 32.1% de la misma era de Avilés; un 54.7% de Oviedo y, por último, un 13.2% pertenecía a Gijón.

La distribución de la muestra en función del género nos indica que los chicos son el 62.3% del total de la muestra, y que las chicas, por su parte, resultan ser el 37.7%.

Cuando hacemos referencia a la variable edad, la media de la muestra es de 17.20 años y su desviación típica es de 1.02.

Procedimiento

El proceso de recogida de los datos acerca de los factores de riesgo y protección presentes en nuestra muestra, se llevó a cabo a lo largo de los meses en los que se prolongó la intervención con los grupos Garantía Social pertenecientes a distintos centros educativos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.

Los encargados de cubrir el listado de factores de riesgo y protección que nuestro equipo de investigación había construido, fueron los monitores que dinamizaban los grupos de intervención.

En un principio, se plantearon dificultades para cubrir el listado de factores de riesgo y protección que intentaron ser subsanadas con un esfuerzo serio de ampliar y diversificar las fuentes de información. Así, no sólo nos valíamos de los datos obtenidos a través de los propios chicos sino que contábamos además con los recibidos a través de los tutores, orientadores y otros profesores con los que mantuvimos un estrecho contacto durante todos los meses de intervención.

A lo largo de ese tiempo los participantes de los talleres cubrieron, además, la *Escala de clima social en la familia (FES)* de Moos y otros (1989), concretamente las subescalas referidas al grado de *conflicto* y *cohesión* familiar

Instrumentos de medida

Seguidamente pasamos a enumerar las pruebas utilizadas para la evaluación. Cada una cubre la valoración de determinados aspectos de especial interés para nosotros:

Listado de factores de riesgo y protección de la socialización: Se trata de una prueba construida *ad hoc* por nuestro equipo de investigación y en la que se recogen los factores de riesgo y protección que la literatura especializada señala como más importantes. (Ver anexo).

Escala de clima social en la familia.FES: (Moos y otros, 1989): Se eligieron de la prueba completa las subescalas de *cohesión (co)* y *conflicto (ct)*, correspondientes a la dimensión de *relaciones*. (Ver anexo).

Resultados

- En primer lugar ordenaremos los resultados obtenidos en nuestra muestra (n=53) en lo que respecta a las variables relacionadas con los factores de riesgo y de protección en la socialización. Dichos factores se presentan ordenados en función de las áreas de evaluación que resultaron de interés para la realización del presente trabajo. Por otro lado, es importante mencionar que a continuación incluimos sólo los factores de riesgo y protección presentes en nuestra muestra, aunque el listado completo que se utilizó para la evaluación se incluye en los anexos del presente trabajo:

FACTORES DE RIESGO Consumo de drogas	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Consumo de drogas	92.5%

Tabla 1. Porcentajes de los factores de riesgo: consumo de drogas

FACTORES DE RIESGO Amistades	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Relación con amigos antisociales	24.5%
Contacto con grupos de amigos antisociales mayores que el menor	13.2%
Aislamiento social	3.8%

Tabla 2. Porcentajes de los factores de riesgo: amistades

FACTORES DE RIESGO Ámbito escolar	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Fracaso escolar	47.2%
Rendimiento escolar deficiente	69.8%
Absentismo escolar / expulsiones	20.8%
Actitud de rechazo mutuo (escuela / adolescente)	26.4%
Conductas disruptivas en el aula	18.9%
Deficiencias en el aprendizaje	28.3%

Tabla 3. Porcentajes de los factores de riesgo: ámbito escolar

FACTORES DE RIESGO Relaciones familiares	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Desempleo en los miembros activos de la familia	11.3%
Agresividad entre los miembros de la familia	9.4%
Fugas del hogar	5.7%
Comunicación distorsionada entre los miembros de la familia	24.5%
Ausencia de comunicación entre los miembros de la familia	9.4%

Tabla 4. Porcentajes de los factores de riesgo: relaciones familiares

FACTORES DE RIESGO Prácticas educativas en la familia	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Utilización de técnicas disciplinarias inconsistentes, punitivas o laxas	20.8%
Escasa supervisión educativa	37.7%
Actitud de rechazo, frialdad u hostilidad de los padres hacia el hijo	9.4%
Relaciones infelices o conflictivas entre los padres	13.2%
Escasa definición de roles	5.7%
Desconocimiento de las necesidades de la infancia / adolescencia	15.1%

Tabla 5. Porcentajes de los factores de riesgo: prácticas educativas en la familia

FACTORES DE RIESGO Entorno social actual de la familia	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Vivir en un barrio marginal	7.5%
Deficiente infraestructura social	3.8%
Escaso apoyo social (cierto aislamiento)	5.7%
Sucesos estresantes de especial gravedad	7.5%

Tabla 6. Porcentajes de los factores de riesgo: entorno social actual de la familia

FACTORES DE RIESGO Características personales de riesgo	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Si sentimiento de culpa	1.9%
Emociones inadecuadas a la situación	7.5%
Fácilmente excitable y hostil o agresivo	15.1%
Independiente y dominador sobre los demás	5.7%
Provocador y con menosprecio por los demás	7.5%
Buscador de sensaciones y de riesgo (y conducta sexual precoz)	5.7%
No admite la responsabilidad de sus acciones	11.3%
Escaso autocontrol	7.5%
Dificultades para demostrar las gratificaciones	1.9%
Parece no considerar las consecuencias de sus actos	15.1%

Baja empatía y dificultades para adoptar los puntos de vista de los demás (role taking)	11.3%
Pensamiento concreto y rígido	1.9%
Locus de control externo	9.4%
Falta de motivación generalizada e irresponsabilidad	37.7%
Falta de habilidades sociales	15.1%
Distorsiones cognitivas familiares (mentiras, coartadas, etc.)	1.9%

Tabla 7. Porcentajes de los factores de riesgo: características personales de riesgo

FACTORES DE RIESGO Malestar personal	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Inestabilidad emocional, labialidad (cambios de humor notables)	11.3%
Manifiesta quejas e insatisfacción personal	24.5%
Resentimiento social	7.5%

Tabla 8. Porcentajes de los factores de riesgo: malestar personal

FACTORES DE RIESGO Conflicto interpersonal	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Utilización de un lenguaje especialmente marginal en su relación con los adultos	5.7%
Aislamiento comunicativo (apenas habla)	11.3%

Tabla 9. Porcentajes de los factores de riesgo: conflicto interpersonal

FACTORES DE RIESGO	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Género masculino	58.3%
Pertenecer a un grupo étnico desfavorecido	1.9%

Tabla 10. Porcentajes de los factores de riesgo: género y etnia

FACTORES DE RIESGO Historia socioeconómica de la familia	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Pertenencia a un nivel socioeconómico bajo	20.8%
Desempleo / subempleo	1.9%
Vivir en un barrio marginal	9.4%
Frecuentes cambios de domicilio	13.2%

Tabla 11. Porcentajes de los factores de riesgo: historia socioeconómica de la familia

FACTORES DE RIESGO Historia familiar	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Historia delictiva	1.9%
Hogar roto	13.2%
Consumo de sustancias tóxicas	15.1%
Malos tratos / abandono	3.8%
Enfermedades mentales en los padres	1.9%

Tabla 12. Porcentajes de los factores de riesgo: historia familiar

FACTORES DE RIESGO Historial del menor	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Desorden de atención	7.5%
Conductas antisociales frecuentes	1.9%
Inicio precoz del consumo de sustancias (antes de los 14 años)	22.6%

Tabla 13. Porcentajes de los factores de riesgo: historial del menor

FACTORES DE RIESGO Estructura familiar	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Familia numerosa	15.1%
Familia monoparental	7.5%
No desvinculación intergeneracional	3.8%

Tabla 14. Porcentajes de los factores de riesgo: estructura familiar

FACTORES DE RIESGO Historia delictiva juvenil	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Cometer delitos en grupo	3.8%
Procesamiento anterior en el sistema de justicia juvenil	1.9%
Uno o más delitos sin detectar	7.5%

Tabla 15. Porcentajes de los factores de riesgo: historia delictiva juvenil

FACTORES DE RIESGO Funcionamiento intelectual	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Baja inteligencia verbal	9.4%

Tabla 16. Porcentajes de los factores de riesgo: funcionamiento intelectual

FACTORES DE PROTECCIÓN Factores personales e interpersonales	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Buena salud	66%
Buen apego con las figuras parentales prosociales	35.8%
Con habilidades sociales	30.2%
Locus de control interno	11.3%
Adecuado rendimiento académico	13.2%
Tiene metas concretas de futuro (expectativas de futuro)	41.5%
Buena motivación escolar	7.5%
Tiene temperamento agradable	58.5%
Buen humor	58.5%
Motivación de logro	22.6%
Cultiva aficiones	35.8%
Tiene empatía	13.2%
Con habilidades para la solución de problemas	3.8%
Buena relación entre los padres	26.4%
Chicos / as con modelos educativos adecuados alternativos a la familia	1.9%
Modelo de apoyo del mismo género	18.9%
Buena comunicación entre los miembros de la familia	26.4%

Deseo de superación de los problemas actuales	24.5%
Relación afectiva / romántica (prosocial) de interés	24.5%

Tabla 17. Porcentajes de los factores de protección: factores personales e interpersonales

FACTORES DE PROTECCIÓN Factores del entorno	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Red de apoyo social y emocional de la familia	7.5%
Integrado en un grupo de iguales prosociales	24.5%
Afiliación religiosa fuerte y comprometida	5.7%
Buen e incentivador clima escolar	11.3%
Buena integración en actividades extraescolares con compañeros	18.9%

Tabla 18. Porcentajes de los factores de protección: factores del entorno

FACTORES DE PROTECCIÓN Factores familiares	PORCENTAJES PRESENTES EN LA MUESTRA
Padres sensibles a las necesidades de los adolescentes	13.2%
Situación socioeconómica estable	34%
Motivación para el cambio	13.2%

Tabla 19. Porcentajes de los factores de protección: factores familiares

- El análisis de las respuestas en las dos subescalas (*conflicto y cohesión*) de la prueba de evaluación del clima familiar de Moos (FES), dieron como resultado los siguientes valores:

SUBESCALAS DEL F.E.S.	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	FIABILIDAD (α)
Escala de conflicto	3.33	1.89	0.51
Escala de cohesión	6.27	2.59	0.82

Tabla 20. Descriptivos y fiabilidad de las escalas de conflicto y cohesión del F.E.S.

- La realización de un CATREG (*Análisis de Regresión Categórico*) entre las puntuaciones obtenidas en las escalas de cohesión y conflicto, la variable correspondiente a la edad de los sujetos y las variables resultantes de la suma de los factores de riesgo (estáticos y dinámicos, que han sido llamadas respectivamente SUMARIES y SUMARIDI) y los de protección (que llamamos SUMAPROT), dieron como resultado los siguientes valores:

VARIABLE CRITERIO: Puntuaciones de la subescala de cohesión

VARIABLES PREDICTORAS	Significación	Coefficiente Beta
Edad	0.024**	0.45
SUMARIES	0.001*	- 0.51
SUMAPROT	0.017**	- 0.49

Tabla 21. Resultados del Análisis de Regresión Categórico: Cohesión

La presencia de un solo asterisco denotará que las diferencias entre las variables son significativas con una probabilidad menor de 0.01 ($p.<0.01$). Si, por el contrario, se presentan dos asteriscos la probabilidad será <0.05 .

VARIABLE CRITERIO: Puntuaciones de la subescala de conflicto

VARIABLES PREDICTORAS	Significación	Coefficiente Beta
Edad	0.01*	- 0.45
SUMARIES	0.03**	0.33
SUMARIDI	0.003*	- 0.43
SUMAPROT	0.021**	- 0.35

Tabla 22. Resultados del Análisis de Regresión Categórico: Conflicto

Discusión

Ha sido especialmente duro describir (y sobre todo asumir) la realidad escolar, social y familiar de muchos de los adolescentes de nuestra muestra. El cúmulo de fracasos entre los que intentan sobrevivir algunos de ellos en diversas áreas vitales, puede tener tristes consecuencias, que, sin embargo, ellos, como protagonistas que son de sus vidas, parecen no prever.

El tiempo pasado en la escuela les resulta aburrido, rutinario, carente de sentido y finalidad. No encuentran ningún placer en aprender, les molesta cualquier actividad académica y siente aversión por las normas impuestas en el centro escolar. Así el 47.2% de la muestra manifiesta *fracaso o abandono escolar* y el 69.8% tiene un *rendimiento escolar deficiente* en el momento de la intervención, siendo que en un 28.3% de los casos existen serias *deficiencias de aprendizaje*. Cuando intentamos valorar una variable como la *actitud de rechazo mutuo entre la escuela y el adolescente*, nuestros datos nos indican que podemos encontrar rasgos que ratifiquen tal actitud en el 26.4% de los casos.

Pero es que, pese a que sus fracasos han sido reiterados (sus suspensos continuos; en algunos casos expulsiones, en la mayoría una imposibilidad de obtener el Graduado Escolar que certifique que han logrado las metas de la Educación Obligatoria; graves problemas para la lectura y la escritura e incluso para las operaciones matemáticas más sencillas), lo que más sorprende y alarma es su repetido lema de “todo va bien”, reflejado a la perfección en su negativa y aparente falta de necesidad de cambiar alguna de las circunstancias que les rodean.

Eso sí, paradójicamente, un 24.5% de la muestra total manifiestan de forma reiterada, quizás sin poder concretar excesivamente los detalles, tal vez sin ni tan siquiera ser capaces de ordenar y narrar lo poco o mucho que sucede en sus vidas, *quejas e insatisfacción personal*.

En cuanto al tipo de relaciones de amistad que establecen se sustentan, no en pocos casos, en un tiempo de ocio dedicado a salir los fines de semana, y más habitualmente de lo que muchos quisiéramos, en el consumo de ciertas sustancias entre las que tiene un lugar destacado el alcohol. Sin embargo, los consumos se están diversificando cada vez más y haciéndose más frecuentes hasta el punto de que no es descabellado afirmar que ciertos grupos de adolescentes se están *socializando en el abuso de ciertas drogas*, haciendo de su excesivo uso algo normalizado. Véase que el 54.7% del total de la muestra consumen tabaco diariamente; que el 86.8% consume alcohol todos los fines de semana; que un 69.8% consumen cannabis, repartiéndose la frecuencia de consumo entre los que lo hacen diariamente y durante el fin de semana; un 20.7% declara consumir anfetaminas u otro tipo de pastillas sobre todo durante el fin de semana, pero es que además, esporádicamente según señalan estos chicos, un 13.2% consumen cocaína (Borum, 2000; Ladd y Burgess, 2001).

Estos datos preocupan, más aún si cabe, cuando los comparamos con los obtenidos en otros estudios. Suelves y Sánchez-Turet (2001), señalan que el consumo de tabaco (diariamente) en una muestra de adolescentes era de 4.8%, y sólo un 1.4% declaró haber consumido alguna vez drogas sintéticas.

¿Podemos imaginar cuánto aumentará el consumo en nuestra muestra en el momento en que estos chicos y chicas dispongan de un sueldo al final de cada mes que les permita contar con más recursos económicos, y que no emplearán, por descontado, en comprar libros o ir al teatro?. Todo ello agravado por la constatación de que, ya tan jóvenes, un 37.7% de los participantes en los talleres se caracterizan por *una falta de motivación generalizada y por un grado destacable de irresponsabilidad* ante sus obligaciones.

Tampoco desearían cambiar nada en sus relaciones de amistad, a pesar de que casi el 25% de la muestra tiene amigos con claros comportamientos antisociales.

La pobreza de sus intereses asusta en ciertas ocasiones. Para muchos, el ocio es concebido como un tiempo de descanso, de absoluta inactividad, cualquier iniciativa significa para ellos lo contrario. En concreto, según los datos obtenidos en los factores de protección

sólo un 35.8% de nuestros chicos *cultiva algún tipo de afición*, distinta a la de salir por las noches y llegar a casa cuando ya está amaneciendo.

Acerca de las familias poco podemos deducir de lo que ellos nos han contado. Mientras otras fuentes de información como eran los propios tutores, nos narraban las complejas situaciones familiares en las que algunos de los alumnos estaban atrapados, preguntarles a ellos era un ejercicio prácticamente estéril.

El grado de privacidad en el que se encierra en nuestra sociedad a las familias, es inculcado desde bien pequeños a los niños y tiene consecuencias como las que venimos comentando y otras aún más fuertes como la dificultad que todo ello supone para encontrar ayuda o, simplemente, consuelo.

En este sentido basta contemplar los resultados hallados en las escalas de conflicto y cohesión de Moos (con una puntuación media en la subescala de conflicto menor que la tipificación española de la prueba y una puntuación en la de cohesión similar a la obtenida en población española), para constatar el oscurantismo que existe alrededor de este tema y el cuidado con el que ocultan ciertos aspectos de la vida familiar.

Entre los factores de riesgo referidos a la familia que se presentan más frecuentemente en nuestra muestra, encontramos la existencia de una *comunicación distorsionada entre los miembros de la familia* (concretamente en un 24.5% de los casos), así como una *escasa supervisión educativa* de los padres hacia los hijos (37.7%), dato triste pero nada sorprendente en un mundo tal complejo como el que nos ha tocado vivir (Herrenkohl et al., 2001).

También es verdad que hemos escuchado en repetidas ocasiones cómo nos explicaban que los conflictos entre ellos y sus padres sólo habían sido especialmente intensos en los momentos iniciales de la adolescencia, cuando se producían los primeros cambios vinculados a esos años (cambios físicos que conllevan cambios en la forma de mostrarse a los demás, interés por salir por la noche con la necesidad de nuevos acuerdos que ello acarrea, las ganas de establecer contacto con otros chicos y chicas, los cambios cognitivos que suponen la aparición de un pensamiento formal, etc.), y este hecho ya había sido recogido en la literatura especializada.

Parece ser que es durante la pre-adolescencia cuando más enfrentamientos se producen entre los hijos y sus progenitores, independientemente de la dirección que más tarde tome esta conflictividad (Collins et al., 1997; Selman, 1981; Smetana, 1989). Los chicos y chicas de nuestra muestra confirman nuevamente este hallazgo, aunque nos dejan abundantes dudas sobre el hecho de saber si esas fricciones se mantienen algún tiempo después o si, realmente y tal y como afirman en su mayoría, desaparecen sin dejar graves consecuencias.

Con respecto al clima familiar nuestros datos indican que, por un lado, el factor que más peso tiene a la hora de predecir altas puntuaciones en la escala de *conflicto* es la acumulación de factores de riesgo (SUMARI), en tanto que puntuaciones elevadas en la escala de *cohesión* se relacionan, como era de esperar, con la acumulación de un número considerable de factores de protección (SUMEPROT), pero sobre todo con una escasa presencia de factores de riesgo. Desde el punto de vista de la intervención, estos datos vuelven a incidir en la necesidad de promover, poco a poco, el acercamiento de estos chicos a "zonas de protección", y que supone la principal responsabilidad de las familias y los educadores.

Afortunadamente contamos con datos que alivian el panorama que venimos describiendo. Según nuestros análisis el 66% de los chicos de la muestra poseen una buena salud. Además, el 58.5% de ellos cuentan con un carácter agradable para el trato y se muestran, habitualmente de humor. El 30.2% cuenta con habilidades sociales suficientes para relacionarse de forma positiva con las personas de sus entorno, lo que disminuye considerablemente la posibilidad de establecer contactos o relaciones conflictivas con las personas que le rodean.

Sobre su futuro más cercano establecen metas (posibles) un 41.5%, pese a que en ocasiones, durante el transcurso de la entrevista, algunos de ellos nos han hablado de su empeño por convertirse en "alguien famoso".

En un 24.5% de los casos están integrados en grupos de amigos prosociales y, por tanto, alejados de comportamientos de riesgo. El mismo porcentaje se repite para aquéllos que tienen una relación afectiva importante.

El 26.4% tienen una familia en la que existe una buena comunicación entre sus miembros, y, lo más importante, una buena relación entre los padres.

Sin pretender, en absoluto, ser alarmistas, sin utilizar el recurso del miedo para intentar movilizar (entre otras cosas porque el pánico casi siempre in-moviliza), sí creemos nuestro deber hacer una llamada de atención sobre todo esto que aquí venimos narrando. ¿Qué sucedería si nuestra pequeña muestra de adolescentes "difíciles" se doblase, o se triplicase?; ¿acaso el aumento de los números despertaría a nuestra conciencia de su dulce sueño?.

No parece serio, ni ético, asustarse ante los sucesos que adornan los periódicos y las pantallas de televisión, preguntarse las razones, desesperarse, cuando nada se produce en sólo un instante, cada acontecimiento es el resultado de un largo proceso de circunstancias, de factores, de personas. Sería más conveniente evitar el choque frontal (y catastrófico) de todas esas circunstancias oscuras, de cada uno de esos factores sociales y personales que empujan a algunos adolescentes a la búsqueda de nada, sin miedos, sin más opciones "que probarlo todo hasta que me canse".

Referencias

- Borum, R. (2000). Assessing violence risk among youth. *Journal of clinical psychology*, vol.56(10), 1263-1288.
- Collins, W., Laursen, B., Mortesen, N., Luebker, C. y Ferreira, M. (1997). Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: implications for autonomy and regulation. *Journal of Adolescent Research*, 12, 178-198.
- Herrenkohl, T., Huang, B., Kosterman, R. y Hawkins, J. (2001). A comparison of social development processes leading to violent behavior in late adolescence for childhood initiators and adolescent initiators of violence. *The journal of research in crime and delinquency*, vol.38(1), 45-63.
- Ladd, G.W. y Burgess, B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development*, vol.72(5). 1579-1601.
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1989). *Escalas de Clima social: familia (FES)*. Madrid: TEA.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M.W. Kent & J.E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology. Vol.3 Social competence in children* (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Selman, R.L. (1981). The development of interpersonal competence: the role of understanding in conduct. *Developmental Review*, 1, 401-422.
- Smetana, J.G. (1989). Adolescents' and parents' reasoning about family conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.
- Suelves, J.M. y Sánchez-Turet, M. (2001). Asertividad y uso de sustancias en la adolescencia: Resultados de un estudio transversal. *Anales de Psicología*, vol.17(1), 15-22.
- Wicks-Nelson, R. e Israel, A.C. (1998). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.

ANEXOS

Instrumentos de evaluación:

LISTADO DE FACTORES DE RIESGO DINÁMICOS

- 1. CONSUMO DE DROGAS:**
 - Tipo de sustancias
 - Frecuencia de consumo de cada una de ellas
- 2. AMISTADES:**
 - Relación con amigos antisociales
 - Contacto con un grupo de amigos antisociales mayores que el menor
 - Se relaciona con adultos antisociales
 - Aislamiento social
- 3. ÁMBITO ESCOLAR:**
 - Fracaso / abandono escolar (*especificar*)
 - Rendimiento académico deficiente/expulsiones/fugas (*especificar*)
 - Actitud de rechazo mutuo entre la escuela y el chico/a
 - Comportamientos disruptivos en el aula
 - Deficiencias en el aprendizaje
- 4. RELACIONES FAMILIARES:**
 - Desempleo en los miembros activos
 - Agresividad entre los miembros
 - Fugas del hogar
 - Comunicación distorsionada o distanciamiento
- 5. PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA FAMILIA:**
 - Utilización de técnicas disciplinarias inconsistentes / punitivas /laxas (*especificar*)
 - Escasa supervisión educativa
 - De algún modo u otro, se recompensan los comportamientos antisociales o delictivos y se ignoran las conductas prosociales
 - Actitud de rechazo, frialdad u hostilidad de los padres hacia el hijo
 - Relaciones infelices o conflictivas entre los padres
 - Escasa definición de roles
 - Desconocimiento de las necesidades de la infancia/adolescencia
- 6. ENTORNO SOCIAL ACTUAL DE LA FAMILIA:**
 - Vivir en un barrio marginal
 - Deficiente infraestructura social
 - Escaso apoyo social (cierto aislamiento)
 - Sucesos estresantes de especial gravedad
- 7. CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE RIESGO:**
 - Aparentemente, sin sentimiento de culpa
 - Emociones inadecuadas a la situación
 - Fácilmente excitable y hostil o agresivo
 - Independiente y dominador sobre los demás
 - Provocador y con menosprecio hacia los demás
 - Buscador de sensaciones y de riesgo (con conductas sexuales precoces)
 - No admite la responsabilidad de sus acciones
 - Crueldad (sensibilidad anestesiada)
 - Escaso autocontrol
 - Dificultades para demostrar las gratificaciones
 - Parece no considerar las consecuencias de sus actos
 - Baja empatía y dificultades para adoptar las perspectivas o los puntos de vista de los demás (role taking)
 - Pensamiento concreto y rígido
 - Locus de control externo
 - Falta de motivación generalizada e irresponsabilidad
 - Falta de habilidades sociales
 - Distorsiones cognitivas familiares (mentiras, secretos, traiciones, coartadas, criminalizaciones, etc.)
- 8. MALESTAR PERSONAL:**
 - Inestabilidad emocional, labilidad (cambios de humor notables)
 - Manifiesta quejas e insatisfacción personal
 - Resentimiento social
- 9. CONFLICTO INTERPERSONAL:**

- Utilización de un lenguaje especialmente marginal en su relación con los adultos
- Aislamiento comunicativo

LISTADO DE FACTORES DE RIESGO ESTÁTICOS

- 1. GÉNERO MASCULINO**
- 2. CULTURA DE REFERENCIA: pertenecer a un grupo étnico desfavorecido**
- 3. HISTORIA SOCIOECONÓMICA DE LA FAMILIA:**
 - Pertenencia a un nivel socioeconómico bajo
 - Desempleo/subempleo
 - Indigencia
 - Viven en un barrio marginal
 - Frecuentes cambios de domicilio
- 4. HISTORIA FAMILIAR:**
 - Historia delictiva
 - Hogar roto
 - Consumo de sustancias tóxicas (*especificar*)
 - Malos tratos/abandono (*especificar*)
 - Enfermedades mentales en los padres
- 5. HISTORIAL DIAGNÓSTICO DEL MENOR:**
 - Trastorno disocial
 - Hiperactividad
 - Desorden de atención
 - Conductas antisociales frecuentes
 - Inicio precoz del consumo de sustancias tóxicas (antes de los 14 años): alcohol, tabaco, otras (*especificar*)
 - Presentó conducta delictiva en un centro de reforma/protección
 - Otros:
- 6. ESTRUCTURA FAMILIAR:**
 - Familia numerosa
 - Hacinamiento
 - Familia monoparental
 - No desvinculación intergeneracional (convivencia de más de un núcleo familiar)
- 7. HISTORIA DELICTIVA JUVENIL:**
 - Edad de inicio antes de los 11 años
 - Tipo de delitos con violencia e intimidación
 - Cometer delitos en grupo
 - Frecuencia alta de delitos
 - Procesamiento anterior en el sistema de justicia juvenil
 - Uno o más delitos sin detectar
 - Versatilidad delictiva (tres o más tipo de delitos)
- 8. FUNCIONAMIENTO INTELECTUAL:**
 - Baja inteligencia (verbal o manipulativa)

LISTADO DE FACTORES DE PROTECCIÓN

- 1. FACTORES PERSONALES E INTERPERSONALES:**
 - Buena salud
 - Buen apego con figuras parentales prosociales
 - C.I. elevado
 - Con habilidades sociales
 - Locus de control interno
 - Adecuado rendimiento académico
 - Tiene metas concretas de futuro (expectativas de futuro)
 - Con buena motivación escolar
 - Con un temperamento agradable, de trato fácil
 - Buen humor
 - Se esfuerza, es persistente (motivación de logro)
 - Cultiva aficiones
 - Tiene habilidades cognitivas interpersonales (empatía, solución de problemas, otras) (*especificar*)
 - Buena relación entre los padres
 - Chico/a con modelos educativos adecuados, alternativos a la familia
 - Modelo de apoyo del mismo género

- Buena comunicación entre los miembros de la familia
 - Deseo de superación de sus problemas actuales
 - Relación afectiva/romántica (prosocial) de gran interés
- 2. FACTORES DEL ENTORNO:**
- Red de apoyo social y emocional que puedan prestar ayuda a la familia en tiempos de crisis
 - Integrado en un grupo de iguales prosociales
 - Afiliación religiosa fuerte y comprometida
 - Buen clima escolar e incentivador
 - Buena integración en actividades extraescolares con compañeros
- 3. FACTORES FAMILIARES:**
- Padres sensibles a las necesidades de los niños
 - Pautas educativas y reglas en el hogar claras, sólidas y competentes
 - Estrategias de afrontamiento ante el estrés
 - Situación socioeconómica estable
 - Motivación para el cambio

ESCALAS DE COHESIÓN Y CONFLICTO DEL F.E.S. DE MOOS

NOMBRE Y APELLIDOS.....
EDAD..... **CURSO**..... **INSTITUTO**.....
FECHA.....

En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros **V / F**
Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato” **V / F**
Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa **V / F**
En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión **V / F**
Cuando hay que hacer algo en casa, es raro que se ofrezca algún voluntario **V / F**
Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad las unas a otras **V / F**
En mi familia hay poco espíritu de grupo **V / F**
Realmente nos llevamos bien unos con otros **V / F**
En mi familia se concede mucha atención y tiempo a cada uno **V / F**

NOMBRE Y APELLIDOS.....
EDAD..... **CURSO**..... **INSTITUTO**.....
FECHA.....

En nuestra familia reñimos mucho **V / F**
En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestros enfados **V / F**
En casa a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo **V / F**
Los miembros de mi familia casi nunca mostramos nuestros enfados **V / F**
Las personas de nuestra familia nos criticamos frecuentemente unas a otras **V / F**
En mi familia a veces nos peleamos a golpes **V / F**
Si en la familia hay desacuerdo, todos nos esforzamos por suavizar las cosas y mantener la paz **V / F**
Los miembros de la familia estamos enfrentados unos con otros **V / F**
En mi familia creemos que no se consigue mucho elevando la voz **V / F**

CONDUCTA DELICTIVA CONTRA LAS PERSONAS Y MENORES EN CONFLICTO ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA INCIDENCIA DEL PERÍODO HORARIO EN LA INFRACCIÓN

Carlos Becedóniz Vázquez.

Fco. Javier Rodríguez Díaz.

Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia.
Universidad de Oviedo.

Introducción

La aplicación de la Ley Orgánica 4/1992, reguladora de la competencia y el procedimiento de los Juzgados de Menores, y de la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, ha dado el soporte jurídico a la respuesta que la sociedad española de entresiglos ha considerado más idónea para intervenir con los menores infractores de la ley penal.

Diez años de intervención nos aportan una importante información para visualizar la evolución en las formas en que se manifiesta la delincuencia infantil y juvenil. Así, hoy podemos constatar la aparición de nuevas maneras de delinquir adaptadas a objetos del delito emergentes, ligados de forma muy directa a los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos vividos en los últimos años, conviviendo con las fórmulas más tradicionales del repertorio delincencial.

En el presente estudio se intenta profundizar en el conocimiento de los tipos de delincuencia juvenil, de sus formas de actuar y de los objetos del delito con el propósito de aislar algunos rasgos que pudieran caracterizar un modelo actual de infracción de la ley penal.

Método

Muestra

La muestra sobre la que se realiza la investigación está compuesta por los delitos cometidos por menores de edad que motivan la imposición de las medidas aplicadas en 2001 en el Principado de Asturias, en aplicación de la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Diseño

El estudio parte de la revisión de los delitos cometidos en el Principado de Asturias por las personas a las que se aplica la L.O. 5/2000, en el año 2001.

Una vez analizados los delitos de acuerdo con su definición penal nos situamos en la perspectiva de la victimología para definir los delitos atendiendo a quién es la víctima u objeto del delito. Así, delitos tipificados en el Código Penal como injustos contra el patrimonio pasan en nuestro estudio a centrarse en quién es su víctima cuando se han cometido con violencia o intimidación sobre una persona presente y concreta.

Clasificados de esa forma los delitos que dan lugar a las medidas impuestas en Asturias en el año 2001, avanzamos en el intento de profundizar en el conocimiento del proceder delictivo analizando la hora de su comisión.

Instrumentos

Como fuente de información de esta investigación se utilizan las sentencias dictadas por el Juzgado de Menores de Oviedo, el único que hay en Asturias, dictadas durante el año 2001.

Resultados

Los delitos

Durante el año 2001 el Juzgado de Menores de Oviedo dicta 219 medidas que se aplican a 110 menores.

La edad de esos menores cuando cometen los delitos está entre los 14 y 15 años en el 56% de los casos y de 16 y 17 años en el 44%. El 90% son varones y el 10% mujeres.

El 62% de estos menores tiene su residencia en Oviedo y Gijón, municipios que acogen en el año 2001 al 43% de la población asturiana menor de 18 años.

Los 110 menores son juzgados y sentenciados por la comisión de 283 delitos, los cuales, siguiendo una tendencia universal, son fundamentalmente los dirigidos contra el patrimonio. A estos, les siguen a mucha distancia los delitos contra las personas y a más distancia todavía los delitos contra la Administración de Justicia y los delitos contra la libertad sexual.

Tabla 1. Delitos que motivan las medidas que se imponen en 2001 en Asturias a menores de edad, en aplicación de la Ley Orgánica 5/2000.

Tipo de delito	n	%
Delitos contra las personas	36	12,72
Delitos contra la libertad	3	1,06
Delitos contra la libertad sexual	7	2,47
Delitos contra la libertad y el honor	4	1,41
Delitos contra el patrimonio	210	74,2
Delitos contra la seguridad colectiva	6	2,12
Delitos de falsedad	2	0,71
Delitos contra la administración de justicia	8	2,83
Delitos contra el orden público	7	2,47
Total	283	100

Fuente: Juzgado de Menores de Oviedo.

Objeto o víctima del delito

Si en lugar de utilizar una perspectiva penal utilizamos la de la victimología, el centro de interés se desplaza en ocasiones del bien jurídico lesionado a la persona que sufre el delito al estar presente durante su comisión. Esto es lo que hemos hecho en el caso de los robos con violencia o con intimidación, en los cuales hemos puesto en primera línea y como protagonistas del hecho a las personas que sufrieron esos delitos y no a su patrimonio.

Desde esta perspectiva, el análisis del delito centra su atención en los objetos concretos, en las cosas que se pretenden obtener mediante la realización de un acto ilícito y en las personas que sufren directamente la acción violenta que persigue o acompaña a algún tipo de delito. De esta forma obtenemos una visión tal vez menos rigurosa pero sí más humana del fenómeno de la delincuencia infantil y juvenil y de sus consecuencias.

Planteado así el tema, comprobamos que los coches, ya sea para robar en su interior o para usarlos, son el objeto del delito más apreciado por los menores a quienes se impone una medida penal en 2001.

Las personas aparecen en segundo lugar como víctimas directas de delitos tipificados penalmente como robos con violencia e intimidación, lesiones, amenazas, malos tratos y abusos y agresiones sexuales.

En tercer lugar, las preferencias de los menores se dirigen hacia los establecimientos comerciales, preferentemente hacia los bares y restaurantes como lugares en donde obtener dinero en metálico mediante la sustracción de los cajetines de cajas registradoras y máquinas recreativas y de azar.

Por último tenemos tres grupos con escasa representación, el primero de los cuales está formado por locales y objetos variados, el segundo por los quebrantamientos de medida y el tercero por la agrupación de delitos relacionados con el tráfico de drogas.

Tabla 2. Objeto de los delitos que dan lugar a las medidas adoptadas por el Juzgado de Menores de Oviedo en 2001.

Objeto o víctima del delito	n	N	%N
Personas	78	78	27%
Camping	1	54	19%
Café/bar	23		
Panadería	2		
Comercio de regalos	3		
Estanco	2		
Ultramarinos	6		
Ropa	2		
Garaje	2		
Tienda de animales	1		
Oficinas	1		
Comercio en ruinas	1		
Comercio de telefonía móvil	2		
Kiosco	2		
Almacén de bebidas	1		
Peluquería	1		
Supermercado	2		
Librería	1		
Maquina expendedora en calle	1		
Coche (incluye camiones y furgonetas)	122	130	46%
Moto	8		
Ferrocarril	1	15	5%
Centro de protección de menores	4		
Iglesia	1		
Vivienda	4		
Piso deshabitado	1		
Nave industrial	1		
Escuela de formación profesional	1		
Caseta en finca	1		
Mobiliario urbano	1		
Tráfico de drogas	4		
Quebrantamiento de medida	5	5	2%
Total	286	286	100%

Fuente: Juzgado de Menores de Oviedo.

Si centramos la atención en las personas como objeto de los delitos comprobamos que se produce con cierta frecuencia una relación simétrica entre infractor y víctima, de modo

que corriente que ambos sean menores y del mismo sexo, de tal modo que un 70% de las víctimas de los menores infractores también son menores de edad y un 75% varones.

Hora de comisión de los delitos

Trabajamos con una muestra de 193 delitos sobre los que existe información fidedigna de la hora de su comisión y dividimos el día en cuatro partes de 6 horas cada una. Denominamos madrugada al tramo horario que va de las 12 de la noche hasta las 6 horas, mañana al que va de las 6 a las 12 del mediodía, tarde de 12 del mediodía a las 18 horas y noche a la parte del día que va de las 18 a las 24 horas. Comprobamos así como la distribución de la conducta delictiva juvenil a lo largo de una jornada se concentra fundamentalmente en la madrugada (56%), pasando después a la noche (17%), la tarde (15%) y la mañana (11%).

Tabla 3. Hora de comisión de los delitos que dan lugar a las medidas impuestas por el Juzgado de Menores de Oviedo en 2001.

	n	%
Mañana	21	10,9
Tarde	30	15,5
Noche	34	17,6
Madrugada	108	56
	193	100

Fuente: Juzgado de Menores de Oviedo.

Sin embargo, si el análisis lo hacemos exclusivamente con el grupo de 64 delitos que tienen como objeto las personas, podemos observar como el comportamiento del delincuente juvenil se modifica radicalmente. En este caso es por la noche cuando se da una mayor actividad (50%), seguido de la mañana (22%), la tarde (17%) y, por último, la madrugada (11%).

Tabla 4. Hora comisión delitos que tienen como objeto a las personas, por los que el Juzgado de Menores de Oviedo impone medidas en 2001.

	Hora	n	%	%
Madrugada	0,10	2	3,12	11%
	1,00	1	1,56	
	1,20	2	3,12	
	1,30	1	1,56	
	5,00	1	1,56	
Mañana	7,15	4	6,25	22%
	8,00	1	1,56	
	8,05	2	3,12	
	8,10	1	1,56	
	9,20	2	3,12	
	10,00	1	1,56	
	10,30	2	3,12	
Tarde	12,00	1	1,56	17%
	13,50	2	3,12	
	14,05	1	1,56	
	15,00	1	1,56	
	15,15	1	1,56	
	15,30	1	1,56	
	16,00	3	4,69	
	17,15	1	1,56	
	17,30	1	1,56	

Noche	18,00	2	3,12	50%
	18,30	1	1,56	
	19,00	3	4,69	
	19,30	1	1,56	
	20,00	5	7,81	
	20,10	2	3,12	
	20,25	2	3,12	
	20,30	1	1,56	
	21,00	2	3,12	
	21,10	1	1,56	
	21,30	7	11	
	21,45	1	1,56	
	22,00	1	1,56	
	22,15	1	1,56	
	22,45	1	1,56	
	23,45	1	1,56	

Fuente: Juzgado de Menores de Oviedo.

Si establecemos una comparación entre las horas de comisión de los delitos en función de cuál sea su objeto, comprobamos que la madrugada es el período del día que experimenta unos cambios más radicales en el grado de actividad delictiva que soportan si el análisis se realiza tomando como referencia uno u otro objeto del delito.

En este caso, la tabla 4 es muy gráfica al reflejar el desplazamiento del peso de la actividad delictiva contra las personas a las horas de la tarde y noche. En concreto, se constata que el 50% de esos delitos se cometen entre las cuatro de la tarde y las nueve y media de la noche.

Discusión

Una primera conclusión de este estudio podría referirse a la constatación de que los delincuentes juveniles, en una proporción que gira en torno al 75% de los casos, evitan el encuentro con personas actuando en horario de madrugada y en lugares en donde saben o suponen que no hay nadie.

Los delitos juzgados y condenados en el Principado de Asturias en 2001 tienen en general un fin instrumental que en gran parte persiguen la obtención de dinero en metálico u objetos de fácil venta por existir una importante demanda sobre los mismos. A este respecto, es de destacar la pujanza del interés por el teléfono móvil como objeto de delito más actual, que desplaza a un ya desfasado radiocasete.

Por el contrario, en los delitos que tienen como objeto, como víctima, a una persona, las condiciones en que se producen los hechos se modifican sustancialmente. Así, como segunda conclusión de este estudio citaremos la adaptación del delincuente a las costumbres de sus víctimas. Considerando que, como hemos visto, el 70% de las personas víctimas de la delincuencia juvenil también son menores de edad, los delitos se producen mayoritariamente en las horas en las que estos están normalmente en la calle: por la mañana, por la tarde, hasta las nueve y media de la noche y casi nunca de madrugada.

Como tercera conclusión finalizar diciendo que la presente investigación confirma las propuestas de Marcus Felson relativas a la relación existente entre actividades rutinarias y delito. La mejora de la calidad de vida en los países desarrollados ha propiciado importantes cambios en las costumbres sociales, el desarrollo de actividades rutinarias y el uso de instrumentos que aumentan considerablemente las posibilidades de delinquir.

Referencias

- García-Pablos A. (1999), *Tratado de Criminología*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Garrido V., Stangeland P. y Redondo S. (1999). *Principios de Criminología*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Felson M. (1999), La delincuencia como accidente sistemático: su prevención en la vida cotidiana. En L. Arroyo, J. Montañés y C. Rechea (ed.) *Estudios de Criminología II*. Cuenca. Universidad de Castilla – La Mancha.

Agradecimientos:

Esta investigación ha sido posible gracias a la siempre amable colaboración del Juzgado de Menores de Oviedo, la Fiscalía de Menores del Tribunal Superior de Justicia del Principado de Asturias y el Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia.

COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS: PERFIL DEL MENOR PALESTINO

Sofián EL-ASTAL

Universidad de AL-AZHAR (GAZA-Palestina)

Introducción

Como Berthelot (1988), concebimos la socialización como un proceso de adquisición –por parte del niño y, más ampliamente, por parte de los miembros del grupo- de los conocimientos y de las capacidades necesarias en los contextos de interacción social para establecer lazos sociales. Los viejos y clásicos tópicos acerca de la socialización han cambiado. El interés reside ahora en los procesos a través de los cuales un niño (y, en general, toda persona) construye su identidad social y llega a ser un miembro autónomo de los grupos a los que pertenece.

La investigación sobre el proceso de socialización y la referida a problemas de conductas antisociales son aspectos que aparecen muy unidos. Familia, escuela, grupo de iguales y comunidad son los ejes socializadores de la vida del niño y del adolescente, con un nivel muy alto de determinación sobre sus propias actitudes y conductas. Las variables psicológicas y sociológicas que configuran estos ámbitos constituyen actualmente los temas sobre los que versa la mayor parte de los estudios de las revistas especializadas y sobre los que inciden, de modo prioritario, los programas de intervención (EL-ASTAL, 1998).

A pesar de que son muchos los trabajos de investigación que han surgido como consecuencia del interés despertado por la socialización, componente clave en el estudio de la conducta disruptiva, en esta investigación se analizan las conductas de retraimiento social, consideración con los demás, autocontrol, ansiedad-timidez y liderazgo.

En un estudio reciente sobre la conducta disruptiva en el aula realizado por el equipo del profesor Arce (2003) en el departamento de psicología social de la universidad de Santiago de Compostela se constató que los chicos muestran un nivel más bajo de ansiedad-timidez y consideración por los demás. Esto es, manifiestan menos nerviosismo y apocamiento en las relaciones sociales, y, a su vez, son menos sensibles a los problemas de los demás. Lo cual indica que los chicos poseen menos habilidades sociocognitivas que las chicas para empatizar con los otros. En este sentido, Ortega (2000) afirma que la sensibilidad emocional hacia los demás se puede ver endurecida por la vivencia de experiencias marcadas por la falta de afecto y la violencia, así como por el excesivo control en las emociones positivas hacia sí mismo y hacia los demás. Según Bandura (1991; 1999) las respuestas de un individuo ante las reacciones emocionales de los demás están mediatizadas por la empatía, es decir, por un componente afectivo que interactúa tanto con los reguladores cognitivos como con las variables situacionales y sociales. En este caso, Davis (1983) considera que la empatía implica sentimientos de preocupación ante las necesidades de otras personas (preocupación empática) y, además, la capacidad para comprender el punto de vista de los otros (la toma de perspectiva social). Basándonos en este planteamiento, consideramos que este resultado corrobora los estudios de Carlo y otros (1999); Eisenberg y Lennon (1983); Mestre, Samper y Frías (2002); Mestre y otros (1997) y Singh-Manouz (2000), en los que obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los varones y las mujeres en la empatía o en el grado de sensibilidad, siendo las mujeres las que alcanzan puntuaciones más altas. Específicamente, Bisquerra (2000) y Goleman (1999) observaron que las mujeres tienden a ser más empáticas y a tener más habilidades sociales que los hombres, mientras que los hombres se desenvuelven mejor en el autocontrol. Por su parte, Mestre, Samper y Frías (2002) descubrieron que existía una correlación negativa entre la toma de perspectiva social y la preocupación empática con la conducta agresiva, pero positiva con la conducta prosocial. Lo cual sugiere que la sensibilidad empática favorece el altruismo y reduce las conductas antisociales; por lo cual, el desarrollo de la sociabilidad a través de la empatía ayudará a inhibir la conducta agresiva. En consecuencia,

la perspectiva social o empatía es un factor protector que mejora la calidad y la cantidad de interacciones sociales, contribuyendo al desarrollo de la competencia social del sujeto (López y otros, 2002). También observamos que los chicos presentan un mayor grado de popularidad, iniciativa, confianza en sí mismos y espíritu de servicio que las chicas. Según Bisquerra (2000), el liderazgo es una competencia social que induce a respuestas deseables en los demás, articulando y estimulando el entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos y guiando, así, el desempeño de los demás. Los menores que ostenten el status de liderazgo actúan como modelos sociales, siendo su comportamiento, frecuentemente, emulado. Así pues, la influencia del factor liderazgo hacia la inhibición o potenciación de las conductas antisociales en el grupo depende del modelo que se muestre.

Método

Muestra

La muestra total de este estudio la componen 120 niños comprendidos entre los 11 y 13 años de la franja de Gaza (Palestina). La unidad primaria de muestreo ha sido el centro educativo. Asimismo, el muestreo ha sido proporcional en base a los datos oficiales del ministerio de Educación palestino. Los criterios de proporcionalidad han sido: sexo y edad (entre 11 y 13 años).

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizó el BAS-3 (Batería de Socialización de Silva y Martorell, 1989). Mide con 75 ítems diversas conductas sociales (*de consideración con los demás, de autocontrol en la relación social, de retraimiento social, de ansiedad social/timidez, de liderazgo*) en autoevaluación. La tarea consiste en leer las afirmaciones y responder si el contenido del ítem puede ser aplicado o no a uno mismo en la versión autoevaluación. Los estudios de fiabilidad del test ponen de relieve que la consistencia interna es satisfactoria (Alfa de Cronbach entre 0,73 y 0,82 para las distintas escalas).

Procedimiento

Una vez seleccionados los centros, y después de los permisos pertinentes, se pasaba el cuestionario a los chicos y chicas en horario lectivos. Inicialmente se les pedía su colaboración para participar en una investigación sobre un tema de gran interés para ellos. Con el fin de disminuir los efectos de deseabilidad social, el cuestionario era anónimo, se pasaba en grupo y por el investigador personalmente.

Resultados

Se realizaron análisis descriptivos que proporcionaron las puntuaciones medias y la desviación típica de cada una de las variables.

Para comprobar la existencia de diferencias estadísticas entre los grupos con relación a las variables, hemos utilizado, según los casos, el análisis de varianza (ANOVA) y las pruebas de chi-cuadrado.

Se aprecia (ver tabla 1) que el comportamiento antisocial en el aula provoca diferencias significativas en los factores retraimiento y autocontrol. Si bien es cierto que los sujetos con comportamiento antisocial en el aula son más retraídos que aquellos sin comportamiento antisocial en el aula, no obstante las puntuaciones medias advierten que, en ninguno de los dos grupos, estamos ante una situación de aislamiento social. Por ende, los sujetos con comportamiento antisocial en el aula también muestran un menor autocontrol en las relaciones sociales que aquellos que no presentan comportamientos antisociales en el aula. Lo cual significa que los sujetos con conductas antisociales en el aula se apartan tanto activa como pasivamente de los demás, al tiempo que poseen un menor acatamiento de las reglas y

normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto, reemplazándolas por conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina. Asimismo, se encuentran diferencias significativas inducidas por el género (ver tabla 2 y 3). De modo que, sin duda, puede afirmarse que los niños se caracterizan por ejecutar conductas antisociales en mayor medida que las niñas. Por lo que se refiere al nivel de los estudios de los padres (ver tabla 4), encontramos que los sujetos de padres con nivel de estudios bajo (estudios primarios) muestran un menor autocontrol en las relaciones sociales que aquellos que no presentan comportamientos antisociales en el aula.

Tabla 1. Efectos univariados para el factor comportamiento antisocial en el aula.

Variable dependiente	S.C.	g.l.	M.C.	F	P	MEDIA (SÍ)	MEDIA (NO)
Consideración							
Inter-grupo	1,176	1	1,176	1,006	0,318	11,8113	11,6119
Intragrupo	138,024	118	1,170				
Total	139,200	119					
Autocontrol						9,6981	10,9403
Inter-grupo	45,661	1	45,661	12,561	0,001*		
Intragrupo	428,931	118	3,635				
Total	474,592	119					
Retraimiento						3,9057	3,1045
Inter-grupo	18,995	1	18,995	5,430	0,021*		
Intragrupo	412,797	118	3,498				
Total	431,792	119					
Ansiedad-timidez						5,2453	4,6716
Inter-grupo	9,738	1	9,738	1,864	0,175		
Intragrupo	616,587	118	5,225				
Total	626,325	119					
Liderazgo						9,0755	9,1791
Inter-grupo	0,318	1	2,788	1,141	0,288		
Intragrupo	495,549	118	2,444				
Total	495,867	119					

Tabla 2. Tabla de contingencia SEXO* Conductas disruptivas

		Conductas disruptivas		Total
		No	Sí	
SEXO				
Hombre	Recuento	27	33	60
	% de SEXO	45,0%	55,0%	100%
Mujer	Recuento	40	20	60
	% de SEXO	66,7%	33,3%	100%
Total	Recuento	67	53	120
	% de SEXO	55,8%	42,2%	100%

Tabla 3. Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	G.l.	Sig. Asint. (bilateral)	Sig. Exacta (bilateral)	Sig. Exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,7118(b)	1	0,017		
Corrección de continuidad (a)	4,866	1	0,027		
Razón de verosimilitud	5,760	1	0,016		
Estadístico exacto de Fisher				0,027	0,013
Asociación lineal por lineal	5,663	1	0,017		
N de casos válidos	120				

(a): Calculado sólo para una tabla de 2x2

(b): 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es de 26,50

Tabla 4. Efectos univariados para el factor nivel de los estudios de los padres.

Variable dependiente	S.C.	g.l.	M.C.	F	P	MEDIA (Primarios)	MEDIA (Bachiller o Superior)
Consideración						11,7778	11,6140
Inter-grupo	0,802	1	0,802	0,684	0,410		
Intragrupo	138,398	118	1,173				
Total	139,200	119					
Autocontrol						9,7619	11,0877
Inter-grupo	52,602	1	52,602	14,709	0,000*		
Intragrupo	421,990	118	3,576				
Total	474,592	119					
Retraimiento						3,4127	3,5088
Inter-grupo	0,276	1	0,276	0,076	0,784		
Intragrupo	431,515	118	3,657				
Total	431,792	119					
Ansiedad-timidez						5,1746	4,6491
Inter-grupo	8,263	1	8,263	1,578	0,212		
Intragrupo	618,062	118	5,238				
Total	626,325	119					
Liderazgo						8,9365	9,3509
Inter-grupo	5,138	1	5,138	1,236	0,269		
Intragrupo	490,728	118	4,159				
Total	495,867	119					

Discusión

Aunque los resultados por sí mismos son ya suficientemente expresivos, vamos a subrayar aquellos elementos que, en mayor medida, contribuyen a explicar el sentido del comportamiento antisocial de la infancia tardía.

Está muy claro el contraste entre los sexos. En los análisis diferenciales, se pone de manifiesto que los varones en su conjunto ejecutan con más frecuencia conductas antisociales que las chicas. Creemos que las pautas de socialización diferenciales, la agresividad como característica propia del rol masculino, las oportunidades de este tipo de conductas mucho más favorables a los varones, los modelos varoniles agresivos reforzados positivamente tanto en la vida cotidiana como en los medios de comunicación masivos, pueden dar cumplida cuenta del fenómeno.

El dato que llama más la atención es que los hijos de padres con un nivel de estudios primario tienen menor autocontrol en las relaciones sociales, es decir, menor acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respecto; también presentan conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina.

Un dato de interés es el hecho de haber encontrado diferencias en el autocontrol, tanto en la muestra total como en el nivel de los estudios de los padres. Este es un dato a tener en cuenta, pues se trata de un elemento diferenciador con respecto a otros niños de otras culturas. Esta conducta, probablemente, es fruto de la situación política que atraviesa Palestina debido a la ocupación judía.

Por último, es interesante comparar nuestros resultados con los obtenidos por el equipo del profesor Arce (2003).

La gran mayoría de los niños palestinos y españoles están ajustados socialmente, a pesar de que pueden rastrearse indicios o tendencias hacia la antisocialidad.

Los resultados encontrados por ambos trabajos afirman que, a pesar de encontrar diferencias significativas en los factores de retraimiento y autocontrol, no estamos ante una situación de aislamiento social.

Referencias

- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action. En Kurtines, W.M.y Gewirtz, J.L. (1991), *Handbook of Moral Behavior and Development* (pp.45-103). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, N.J.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3 (3), 193-209.
- Berthelot, J.M., (1988). Reflexions sur la pertinence du concept de socialisation. En *Analyses des modes de socialisation*, IRESE, Univ. L. Lumière, Lyon 2.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D.J. y Meyer, K.A. (1999). Why are Girls Less Physically Aggression. *Sex Roles*, 40(9-10), 711-129.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1),113-126.
- Eisenberg, N, Fabes, R.A,Guthrie, I.K., y Reiser, M. (2000). Prosocial Development in Late Adolescence: a longitudinal study. *Child Development*, 66 (4), 1179-1197.
- Eisenberg, N., y Lennon, R. (1983).Sex Differences in Empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131.
- EL-ASTAL, S. (1998). *Análisis psicológico de la adolescencia. Perfil psicosocial del adolescente palestino*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Fariña, F. y Arce, R. (2003). *Avances en torno al comportamiento antisocial evaluación y tratamiento*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.

- Fariña, F., Seijo, D., Arce, R. y Novo, M. (2002). *Psicología Jurídica de la Familia: intervención de casos de separación y divorcio*. Barcelona: Cedecs.
- Goleman, (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- López, M.J., Garrido, V. y Ross, R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant Lo Blanc.
- Mestre, V., Pérez Delgado, E., Frías, D. y Samper, P. (1997). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez Delgado y V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 181-190). Barcelona: Ariel.
- Mestre, M.V., Samper, P., y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Ortega, R. (1994a). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67.
- Ortega, R. (1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en la segunda etapa de E.G.B. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 192-126.
- Ortega, R. (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 192-215.
- Ortega, R. (1997). El proyecto de Sevilla Antiviolenencia Escolar: un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales. En F. Cerezo (Dir.), *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (coord.)(2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Machado Libros.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Gómez (2002). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo*. Madrid: Cruz Roja Juventud.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3, 5-18.
- Ortega, R., Sánchez, V., y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14, 37-49.
- Silva, F. y Martorell, M. C. (1989). *BAS-1,2 Bateria de Socialización (para profesores y padres)*. Madrid: TEA.
- Silva, F., y Martorel, M. C. (1987). *Escalas de clima social: BAS. Bateria de socialización (1 y 3): socialización de niños en ambientes escolares y extraescolares y adaptación social: liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol, agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez y criterial-socialización*. Madrid: TEA.
- Silva, F., y Martorel, M. C. (1982). *La batería de socialización*. Valencia: Promolibro.
- Singh-Manouz, A. (2000). Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion. *Psicothema*, 12 (1 Supl.), 93-100.

ÁMBITO LÚDICO Y HÁBITOS DE CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN ESCOLARES ADOLESCENTES

María de la Villa Moral Jiménez¹

Carlos Sirvent Ruiz²

Anastasio Ovejero Bernal³

Francisco Javier Rodríguez Díaz¹

Eva Hernández Granda¹

M^a Asunción Jiménez Viñuela¹

¹Universidad de Oviedo.

²Fundación Instituto de Drogodependencias Spiral.

³Universidad de Valladolid.

Introducción

Las identidades del ocio juvenil de los adolescentes contemporáneos y su regulación jurídico-social presentan un rostro multifacético, una de cuyas caras más visibles y, por ende, problematizadas, es la relativa al consumo de sustancias psicoactivas, máxime en ámbitos públicos en actos de ritualización grupal. Para nuestro objetivo fundamental de análisis, el estudio de la conexión entre las pautas de ocio juvenil y su reglamentación institucional y la experimentación con drogas, dada la importancia de la esfera del ocio hemos de aproximarnos comprensivamente a los indicadores del estado de la actual sociedad postindustrial con el intento último de reflexionar sobre el *hic et nunc* de esta llamada *civilización del ocio* -a la que con vehemencia se refería Dumazedier (1968, 1971, 1974, 1998) en sus escritos- como mecanismo de evasión, en donde el consumo juvenil de drogas es un exponente de la satisfacción de necesidades creadas, de esa *cultura zocal* y de ese *otium* tergiversado (ocio como necesidad autoimpuesta que atenaza) que parece reinstalarse en las mencionadas coordenadas. Semejante *civilización del ocio* debería asociarse a una libre capacidad creadora, aunque se trata más bien del ejercicio de una *incivilizada ociosidad activa* que ha de interpretarse acorde con la importancia oculta del crecimiento del tiempo libre, en opinión de Dumazedier (1998). Proliferan los cuestionamientos de la calidad de las sociedades del bienestar y del tiempo libre (Offe y Deken, 2000) y se multiplican las problematizaciones de la (des)ocupación del ocio (Moral, 2003; Moral y Lozano, 2000) que se convierte en elemento de mal uso, ya que se incide, sobremanera, en la tecnificación, el consumo, la programación del tiempo, etc., y la búsqueda optimizante del bienestar que se inculca al ser humano a través de modos sofisticados de transmisión y ante la que éste reacciona. Las actuales pautas de ocio juvenil se siguen asociando a renovadas *fiestas de Dyónisos* (Parra, 1994) y a las reminiscencias de la propia *movida* (Iglesias de Ussell, 1997), de modo que esa (re)emergencia de lo *dionisiaco* en sociedades urbanas avanzadas es el producto de la dialéctica en el campo de la diversión entre lo institucional y lo espontáneo, en opinión de Costa, Pérez-Tornero y Tropea (1996). Se van extendiendo los usos lúdicos y festivos sobreactivados vinculados a la experimentación con drogas recreativas (Infante, Barro y Martín, 2003). Abundan las formas compartidas de diversión juvenil nocturna durante el fin de semana (Comas, 1996; Elzo y Laespada, 1996; Rodríguez y Megías, 2001), junto a consumos vinculados al característico *salir de marcha* (Calafat et al., 2000). La espectacularización de sus manifestaciones encubre, sin embargo, otras realidades. Subrepticamente, bajo la ostentación del aparente disfrute del ocio se esconde la vacuidad del *tiempo que sobra* en una sociedad postindustrial de gratificaciones inmediatas, búsquedas no parejas a hallazgos recompensantes, abandonos de sí mismos o tecnologías de la comunicación que obstaculizan el contacto directo.

En nuestros días, la sociedad postindustrial está instalada sobre unas particulares coordenadas cuya ubicación precisa afecta al *sentido* y *significado* del ocio. Los imperativos del

tiempo que conocemos y sufrimos en la actualidad son un producto de nuestro estilo de vida. El tiempo se convierte en algo medido por lo simbólico y por los condicionamientos de la esfera pública y privada, más que por *medición natural*. En este sentido se manifiestan Setién y López-Marugán (2001) quienes aluden al dilema actual de la falta de tiempo característica de los estilos de vida urbanos con el consiguiente aceleramiento de los ritmos vitales. El ocio de las sociedades tecnológicas es cualitativamente distinto a cualquier otro (Taboada, 1988) vinculado a la obligación de mantener un determinado nivel de "calidad" de ocio que puede que no sea tal, sino un disfrute colectivo en la esfera pública, de ahí la reivindicación de Stebbins (1997a, 1997b) de abogar por la implantación extendida de un *ocio serio*. Un ocio recreativo que resarce de las obligaciones, y mediante el que se pretenden satisfacerse necesidades básicas no del todo cubiertas, es el que parece (re)instalarse en esta sociedad postindustrial, más que un tiempo abstraído al desempeño productivo o un tiempo de ocio para vivir libremente. Los jóvenes contemporáneos parecen vivir en una cultura del ocio con una disposición tal para el disfrute que la sobrevaloración del tiempo libre se ve asociada a un deseo de integrarse en una dinámica consumista preparada al efecto (Solé, 2000) y a una desvalorización del trabajo en un mundo de *metamorfosis* a este nivel (Alonso, 2000; Antunes, 1999; Castells, 1999; Castells y Espin-Andersen, 1999) en el que se obstaculiza la plena inserción sociolaboral de los jóvenes ralentizándose su acceso (Moral y Ovejero, 1999). A lo anterior han de sumársele cambios en la autopercepción valorativa del ejercicio de la libertad de elección/rechazo y a la propia presión del grupo de iguales hacia el consumo de sustancias psicoactivas (Kloep, Hendry, Ingebrigtsen, Glendinning y Espness, 2001). De este modo, en cualquier análisis de la imbricada malla de interrelaciones de factores que (re)construyen significados sociales ante el fenómeno-objeto social *droga* se hace necesario apelar a una mente sociocultural conformada a partir de unas condiciones potenciadoras de crisis individuales concomitantes con períodos de convulsiones sociales. Siendo el aparente destino de cada generación creer que experimenta un período de crisis, las consecuencias de las mismas actúan como *renovaciones catárticas* (véase Fussell, 1975) en las que las dimensiones culturales y psicológicas desempeñan un importante papel, de acuerdo con Wertsch, Del Río y Álvarez (1997). En este renovado (des)orden definido por un nuevo cúmulo de cuestionamientos, se va imponiendo la necesidad de una reestructuración de los órdenes sociales ante fenómenos tales como el del consumo de drogas que marcan tendencias en los significados atribuidos a sus usos y costumbres y que están condicionados por las representaciones sociales depositarias del bien común que atribuyen significados reificantes.

El denominado *estilo de ocio juvenil* se debe a la interacción de las identidades socioconstruidas del ocio en esta sociedad postindustrial y del tiempo de moratoria impuesto a los jóvenes conformando una *marca-máscara* identificativa de sus usos. El deseo de activación de las identidades juveniles es tal que se aviva la apremiante necesidad de resolución de las crisis de identidad y de reafirmación del sí mismo, hasta tal punto que puede incurrirse en un excesivo culto al ocio consumista, se exacerban las necesidades que no son tales pero que se convierten en prioridades, se tiende a un vasallaje a la imagen, se extiende un insidioso proceso de ideologización mediante el que se les dogmatiza convirtiéndoles no sólo en depositarios de ciertos valores sino en sus baluartes e incluso se tiende a la autoafirmación a través del consumo de drogas, proceso impulsado por el ansia inherente a la consecución de la identidad y de la integración grupal que atenaza sus posibilidades, al mismo tiempo que las expande (véase Moral, 2002; Moral, Rodríguez y Sirvent, 2004). La vulnerabilidad de su condición de adolescente se apacigua viviendo bajo el imperio de la necesidad compartida ya que en el interior del espacio de la necesidad uno se siente protegido. Llenar el tiempo con una (hiper)ocupación sugerida es una tarea que disuade de la búsqueda del *por qué* y el *cómo* de ese tiempo de espera en el caso de los postadolescentes que, en opinión de Castillo (1997, 1999), se hallan cautivos en su condición de adolescentes sociales. La (des)ocupación del tiempo libre actúa a modo de mecanismo paliador de la necesidad de completar *la identidad* de esos jóvenes infantilizados. He ahí la pertinencia de analizar la conexión entre el estudio de la necesidad creada del ocio y los procesos de construcción de las identidades y las crisis de la adolescencia. El tiempo de ocio es un tiempo prefabricado convertido en necesidad y, una vez hecho necesario, se induce a un proceso de *estandarización* del ocio y, hasta cierto punto, de sus propios usuarios.

En el *ágora dionisiaca* en la que parece haberse convertido el ocio programado el reclamo del esparcimiento colectivo se antepone ante necesidades personales. La propia *fabricación* de un tipo de ocio juvenil constreñido a las fronteras físicas de locales de esparcimiento (bares, pubs, discotecas, etc.) es un proceso condicionado que se asocia a la conformación de

representaciones que se sugieren e imponen, en ciertas oportunidades, al individuo ante el ejercicio de (des)ocupación del tiempo libre. Se restringe el esparcimiento juvenil asociado al consumo de alcohol en la esfera pública regulando legalmente semejantes manifestaciones de modo que, de acuerdo con las apreciaciones críticas de Rodríguez-Martos (2003) parece tratarse del conflicto entre la Ley del botellón *versus* la Ley de la bota de vino. Se restringen los usos, si bien junto a tal regulación ha de potenciarse una política salubrista, tal y como reivindica Robledo de Dios (2003). Se van politizando los discursos e institucionalizando las prácticas de esparcimiento colectivo. Se van reafirmando modos de actuación como proyecciones del fin de semana vinculados a cambios en los usos del tiempo, de acuerdo con Aguinaga y Comas (1997). Bajo los imperativos de las formas grupales de esparcimiento de fin de semana un dejarse hacer parece co(n)fundirse con un estilo de vida complejizada vinculado a esparcimientos reglados bajo apariencia de ejercicios activos de liberación de poderes tutelares. En sociedades tecnificadas, la superabundancia de posibilidades de ocupación del ocio puede representar o bien una oportunidad de liberación personal o un medio enmascarado de fomento de alienaciones e imperio de necesidades. En estas condiciones anticipadas, la asociación entre ocio y consumo de drogas, sin que constituya un binomio indisociable, representa una etiqueta reificante que se aplica al ejercicio del tiempo *libre* de los jóvenes. Ese arquetipo de *joven*, según el cual, se prima la inmediatez sobre el proyecto, lo espontáneo frente a lo programado, lo recompensante mediatizado sobre el tedio del esfuerzo personal, la afectividad sobre la racionalidad, el apasionamiento sobre la cautela, es decir, lo imaginario "real" frente a lo real imaginado se extiende como norma definitoria de semejante complejidad.

En consecuencia, hacer inteligible ese sentido velado del ocio como *mecanismo distractor* (Moral y Lozano, 2000) sólo es posible desinstrumentalizando las propuestas interesadas de ocupación del tiempo libre y promoviendo la capacitación individual en tareas de planificación de búsquedas propias mediante las cuales resulte más verosímil la creencia necesaria en la *libertad de elección individual* que, sin embargo, contribuye a evidenciar la realidad sobreactivada y enriquecida en sus formas, aunque funcionalmente pobre, de las actividades de ocio y del ser humano fragmentario de nuestra sociedad.

Método

Muestra

Mediante un muestreo por conglomerados se ha elegido un colectivo de 273 adolescentes adscritos a 3er curso de E.S.O. (n=34, 12.5%), 4º (n=29, 10.6) y 1º de Bachillerato (n=210, 76.9%), seleccionados de cuatro Centros de Secundaria del Principado de Asturias elegidos a su vez mediante un muestro intencional, dos de ellos de zona urbana y el resto de localización semirural. Los escolares pertenecen a varios grupos escolares de diferentes niveles académicos con edades que oscilan entre 14 y 18 años, situándose la moda en la edad de 16 años y la media en 16.297 años. De acuerdo con la adscripción en función del género ha de concretarse que 140 son chicas que representan el 51.3% y 133 son varones que conforman el 48.7% restante. Todos ellos muestran similitudes básicas en indicadores sociodemográficos, tales como los relativos a origen socioeconómico y nivel cultural del núcleo familiar.

Instrumentos de medida y variables investigadas

Se ha administrado un cuestionario construido *ad hoc* por los investigadores, que bajo la denominación "Escala de Actitudes y Hábitos de Consumo de alcohol" incluye análisis de diversos elementos interrelacionados en la propuesta etiológica, así como a nivel actitudinal y de nivel de información, tales como indicadores relativos al análisis de las actitudes ante el consumo de alcohol, las motivaciones que impulsan al consumo y de otros hábitos de consumo de alcohol, las razones explicitadas para beber y aquellas que pueden mediatizar semejantes usos, la *percepción del grado de problematicidad* derivado del consumo de diversas sustancias psicoactivas, el conocimiento expresado en relación con las *consecuencias negativas* derivadas del consumo de alcohol y acerca de la *información sobre las drogas*, así como del análisis de los principales motivadores tanto del primer consumo de alcohol como de los sucesivos, y de las motivaciones percibidas para beber o no beber. En esta oportunidad, dado nuestro objeto de estudio prioritario,

se han seleccionado indicadores mediante los que se analizan las pautas de ocio juvenil asociadas a los hábitos de consumo de alcohol. Finalmente, respecto a algunas de las propiedades psicométricas del cuestionario ha de comentarse que en nuestra investigación el valor de Alpha hallado para 251 casos válidos y 142 ítems es de .9171.

Procedimiento

En primera instancia se procedió a la administración anónima de la "Escala de Actitudes y Hábitos de Consumo de alcohol" al colectivo de estudiantes especificado con la colaboración de personal investigador y de profesorado de los centros seleccionados. Tras esta primera encuestación se ha puesto en marcha un proyecto longitudinal mediante el que se ha diseñado e implementado un conjunto preventivo-didáctico integrado por un manual informativo para educadores, un vídeo sensibilizador destinado a los adolescentes y un conjunto de fichas de trabajo. En esta oportunidad, exclusivamente se exponen algunos resultados descriptivos concernientes a algunas de las variables investigadas ya explicitadas correspondientes a la primera recogida de datos.

Resultados

Las actividades de ocio juvenil desarrolladas principalmente en el ámbito lúdico y vinculadas a usos recreativos de alcohol, así como otras prácticas de ocupación del tiempo libre de los adolescentes, constituyen nuestro objeto prioritario de análisis. Se propuso emprender un análisis descriptivo de semejante ocupación del tiempo libre, dada la importancia que representa para la consecución y/o fortalecimiento de vínculos interpersonales y para el propio desarrollo de la identidad psicosocial. No puede obviarse que al aludir a la *experimentación con alcohol* consumido en escenarios lúdico-sociales por parte de adolescentes, semejantes prácticas han de interpretarse a partir de la raigambre sociocultural interrelacionada con fenómenos de influencia grupal y condicionamiento de la adquisición y/o mantenimiento de hábitos individuales. Tal y como se ha fundamentado en la exposición teórica, ese *tiempo de ocio* (p.e. reunirse con amigos, tener aficiones deportivas o *ir de copas*, entre otras alternativas) se vincula a un mayor o menor riesgo de experimentación con sustancias psicoactivas, junto a la implicación de otros muchos factores que modulan semejantes usos.

Entre las prácticas de ocio que realizan con más frecuencia los adolescentes que componen la muestra se hallan aquellas asociadas a actividades sociorelacionales, tales como actos de vinculación grupal, conminaciones del grupo de iguales, prácticas compartidas e identificaciones con tal estilo de vida identificador de lo que supone *ser joven* en la sociedad contemporánea. En primer lugar, de acuerdo con los resultados expuestos en la Tabla 1, se comprueba el uso de los escenarios públicos para vincularse a los demás, de manera que la actividad de *estar en la calle* es una de las principales prácticas realizadas por los adolescentes encuestados, de modo que tan sólo un 5.1% niega que lo practique. Asimismo, la práctica de *salir de copas* concita acuerdo, pues un 50.7% reconoce que lo realiza con asiduidad, porcentaje que ha de interpretarse teniendo en cuenta el bajo nivel de edad de los adolescentes que integran la muestra. Otras actividades cotidianas, tales como *escuchar música*, *ver la tele* y *practicar deporte* constituyen otras de las principales ocupaciones del tiempo libre, con elevados porcentajes de acuerdo (niveles de respuesta *bastante*, *muchas veces* y *casi siempre* tomados en su conjunto con porcentajes de acuerdo de 78.6%, 70.5% y 57.1%, respectivamente para las actividades citadas) y, asimismo, se comprueba que buena parte de la ocupación de su tiempo la destinan a *estudiar* (72.8% de acuerdo).

Dada la estrecha relación que se ha propuesto que existe entre las prácticas de ocio de fin de semana, en concreto, las actividades de reunión con los amigos e ir a bares y/o discotecas con el contacto, físico y psicológico, con un ambiente y clima grupal de consumo de alcohol y otras drogas se han analizado las respuestas halladas ante semejante cuestión. Se corrobora un rotundo rechazo al consumo de alcohol *en soledad* tanto en el propio hogar como fuera de casa (87.2% y 78.0% de desacuerdo, respectivamente), así como el vinculado a experimentaciones en compañía de la familia (76.2%) y aquéllas que, aun cuando se practiquen en compañía se realicen en el propio hogar, posibilidad ante la cual un 68.9% de los adolescentes manifiesta que *nunca* realiza esa práctica. Semejante tendencia redundante en la confirmación de otros usos más

vinculados a la experimentación en actos de comunión grupal ritualizada asociada a entornos lúcidos y espacios públicos, cuestión ésta confirmada ante afirmaciones en las que se circunscriben los usos de alcohol a *bares o pubs con amigos u otra gente*, mostrándose un elevado acuerdo (77.7% de acuerdo al contemplar todos los niveles de respuesta conjuntamente excepto la opción *nunca*), así como en entornos como *discotecas* de manera que un 65.7% de los adolescentes encuestados confirma que realiza esas prácticas lúdicas en tales escenarios. Por último, dado el interés psicosocial de la respuesta y su relación con implicaciones jurídico-sociales, ha de comentarse que un elevado porcentaje de adolescentes manifiesta que sus hábitos de consumo de alcohol ni se vinculan a consumos *en la calle* ni en *bares especialmente baratos con amigos u otra gente* con un 61.9% y un 45.8% de rechazo, respectivamente. De este modo, se comprueba que son prácticas usuales aquellas relacionadas con el ocio en escenarios lúdicos y con vinculación grupal, de lo cual puede interpretarse la confirmación de la tendencia general a una estandarización de la ocupación colectiva del tiempo libre.

Tabla 1.- *Ámbito lúdico: tiempo libre y actividades de ocio juvenil. Experimentación con alcohol en escenarios lúdico-sociales.*

ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE	Nunca %	Pocas veces %	Bastante %	Muchas veces %	Casi siempre %
ALCO1a Estar en la calle	5.1	24.6	33.5	20.2	16.5
ALCO1b Estudiar	4.8	22.3	33.3	21.6	17.9
ALCO1c Salir de copas	19.1	30.1	27.2	15.4	8.1
ALCO1d Salir al campo	36.4	35.3	14.3	8.5	5.5
ALCO1e Practicar deporte	10.3	31.6	22.1	15.8	20.2
ALCO1f Bailar	38.2	25.0	17.6	13.2	5.9
ALCO1g Ver la tele	2.9	26.8	28.6	21.7	20.2
ALCO1h Escuchar música	2.2	9.2	26.1	22.8	39.7
ALCO1i Salir con la familia	18.0	49.3	23.9	6.3	3.6
ALCO1j Otras	14.4	68.0	3.3	3.7	8.8
HÁBITO SOCIAL DE CONSUMO DE ALCOHOL					
ALCO5a En casa, yo sólo	87.2	10.6	1.5	0.4	0.4
ALCO5b Fuera de casa, yo sólo	78.0	12.5	4.4	2.6	2.6
ALCO5c En casa, con mi familia	76.2	19.8	3.3	0.0	0.7
ALCO5d En mi casa o en la de un amigo, con mis amistades	68.9	16.1	7.3	6.2	1.5
ALCO5e En bares especialmente baratos con amigos u otra gente	45.8	19.0	12.5	8.1	14.7
ALCO5f En bares o pubs con amigos u otra gente	22.3	16.5	17.6	18.7	24.9
ALCO5g En la calle con amigos u otra gente	61.9	22.7	8.4	2.9	4.0
ALCO5h En discotecas	44.3	17.2	15.0	7.7	15.8
ALCO5i En otros sitios	73.6	16.1	5.1	2.2	2.9

Asimismo, se ha procedido a realizar un análisis de la proyección diferencial de las pautas de ocio juvenil y del hábito de consumo de alcohol entre el colectivo de adolescentes encuestados, acorde con un análisis en el que se atiende al nivel de edad de los mismos, con objeto de determinar la existencia de diferencias significativas y especificar el sentido de las mismas, para lo cual se ha procedido a concretar mediante el empleo de pruebas de comparación *post-hoc* (Tukey HDS). Tal y como constata, existe una gran similitud entre las prácticas de ocio priorizadas por los adolescentes de menor edad y por los mayores, aunque teniendo en cuenta el nivel de edad seleccionado en este estudio (14-18 años, básicamente), se confirma que, en el caso de que las diferencias resulten significativas, éstas se concentran entre los niveles inferiores (14-15 años) y el resto ya que por las propias características a nivel personal y sociorelacional y por las distintas necesidades autopercebidas hay actividades más adecuadas para uno u otro nivel de edad e incluso que pueden que se les impidan legalmente realizar tales como el consumo de alcohol a ciertas edades. De este modo, las diferencias han de interpretarse a un doble nivel. Por un lado, en aquellas actividades como *salir de copas* (OCIO1c, $F=9.154$, $p=.000$) es evidente que las diferencias se concentran entre el nivel inferior y el resto por la regulación legal de los usos ya

explicitada y, por otro lado, en tareas de ocupación del tiempo libre tan cotidianeizadas como *ver la tele* (OCIO1g, $F=12.369$, $p=.000$) se constata que se trata de una práctica más empleada por los adolescentes de menor edad. Curiosamente, en la actividad de *salir con la familia* (OCIO1i, $F=2.552$, $p=.080$) también se confirma la significación de las diferencias, si bien en esta oportunidad son los adolescentes medios (nivel de edad de 16 años) los que menos realizan esta práctica en comparación con los adolescentes de menor edad y aquellos de edades superiores, cuestión ésta que ha de interpretarse en el sentido de que se trata de una edad decisiva en la vinculación al grupo de iguales con la expansión de actividades lúdicas compartidas con los otros. Finalmente, por lo que respecta a las diferencias halladas en el análisis de los hábitos sociales de consumo de alcohol, se confirma la significación de las diferencias en indicadores en los que se evalúa el consumo en soledad *en casa* (OCIO5a, $F=3.965$, $p=.033$) y *fuera de casa* (OCIO5b, $F=3.139$, $p=.049$), así como tales esparcimientos *en bares especialmente baratos con amigos u otra gente* (OCIO5e, $F=3.278$, $p=.039$), *en bares o pubs con amigos u otra gente* (OCIO5f, $F=8.630$, $p=.000$) y *en la calle con amigos u otra gente* (OCIO5g, $F=2.623$, $p=.074$) en el sentido ya explicitado relativo a una menor experimentación de los adolescentes de menor edad en comparación con los de niveles superiores. Lógicamente, hay un imperativo legal en el caso de la posibilidad de consumir alcohol que es aplicable a los primeros, de modo que la interpretación de semejante resultado ha de realizarse aduciendo tal restricción.

Tabla 2. *Análisis de las diferencias en el empleo recreativo del tiempo libre en función del nivel de edad.*

DIFERENCIAS EN EL USO DEL TIEMPO LIBRE EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE EDAD	g.l.	F	p	Medias y Contrastes post-hoc		
				14-15	16	>16
ACTIVIDADES DE TIEMPO LIBRE						
Estar en la calle	269	1.632	.198	3.35	3.06	3.39
Estudiar	269	.485	.616	3.11	3.31	3.24
Salir de copas	269	9.154	.000	1.89	2.69	2.82 a<b, a<c
Salir al campo	269	.029	.972	2.14	2.10	2.13
Practicar deporte	269	.103	.902	3.11	3.05	3.00
Bailar	269	.157	.854	2.61	2.28	2.21
Ver la tele	269	12.369	.000	4.05	3.18	3.17 c<a, b<a
Escuchar música	269	.018	.983	3.86	3.88	3.90
Salir con la familia	269	2.552	.080	2.54	2.16	2.29 b<a, b<c
HÁBITO SOCIAL DE CONSUMO DE ALCOHOL						
En casa, yo sólo	270	3.965	.033	1.00	1.15	1.24 a<b, a<c, b<c
Fuera de casa, yo sólo	270	3.139	.045	1.05	1.44	1.45 a<b, a<c
En casa, con mi familia	270	1.818	.164	1.22	1.36	1.23
En mi casa o en la de un amigo, con mis amistades	270	1.297	.275	1.32	1.61	1.55
En bares especialmente baratos con amigos u otra gente	270	3.278	.039	1.73	2.28	2.45 a<b, a<c
En bares o pubs con amigos u otra gente	270	8.630	.000	2.16	3.16	3.30 a<b, a<c
En la calle con amigos u otra gente	270	2.623	.074	1.35	1.61	1.79 a<b, a<c
En discotecas	270	.577	.562	2.11	2.33	2.42
En otros sitios	270	2.259	.106	1.19	1.54	1.42

En suma, recordemos que suele haber similitud en las prácticas lúdicas y no formalizadas de los adolescentes (véase Elzo, 2000; Laespada y Salazar, 1999) y que, tal y como hemos propuesto en el abordaje teórico, se ha de interpretar la necesidad socioconstruida de ocio juvenil como subterfugio de las crisis de identidad del joven mediante la acción de los mecanismos de control convirtiendo en necesidad unas prácticas ritualizadas, lo cual puede inducir al adolescente a *sentir la obligación* de avenirse a sus imperativos.

Discusión

Promulgaciones legislativas concretas aplicadas al consumo de alcohol en espacios públicos han incidido en las prácticas lúdicas asociadas a la experimentación grupal con alcohol de la que es calificada por Aguilera (2002) como *generación botellón*. Sin embargo, la regulación de semejantes prácticas más bien se ha regido por presiones ciudadanas que por auténticas preocupaciones por la salud de los implicados en semejantes usos/abusos., de modo que ha de ser una fundamentación sólida de las actividades de *ocio saludable* (Arbex, 2000), programaciones de *ocio alternativo* (véase Martín y Moncada, 2003) y, de acuerdo con el Instituto de la Juventud (2002), una extensión de las *redes para el tiempo libre* la urdimbre sobre la que se fundamente una política educativo-preventiva, no exclusivamente represiva o sancionadora. En este sentido, baste aludir a los planes diseñados en relación con los usos de las drogas a partir de las líneas directrices y reglamentación exhaustiva propuesta en la *estrategia nacional sobre drogas (2000-2008)* (Plan Nacional sobre Drogas, 2000) (véase Martín González, 2001). Han de ser propuestas en las que se contemple la multidimensionalidad del fenómeno objeto de estudio, sin incurrir en errores de parcialidad, las que se diseñen con objeto de actuar preventivamente ante una problemática de semejante magnitud y cualitativamente de tal significación psicosocial y comunitaria. La esfera del ocio constituye una de las más básicas en la jerarquía de necesidades humanas que al ser sublimada se asocia a la propia autorrealización personal, de ahí que resulta sumamente simplista asociar la ocupación del tiempo libre de los adolescentes contemporáneos a un ámbito lúdico conectado a la experimentación con alcohol y otras sustancias psicoactivas, pues, aunque es una de las manifestaciones, en absoluto agota el amplio espectro de posibilidades de disfrute del tiempo libre de los jóvenes españoles. En cambio, el focalizar indebidamente nuestra atención investigadora en semejantes prácticas podría contribuir a mistificar el significado de esos actos de vinculación grupal, cuyos efectos sobre los procesos de reformulación identitaria están sólidamente establecidos (Ovejero, 2000), y que, sin embargo, tales manifestaciones grupales de *consumo zocal* en espacios públicos suelen ser reprendidas en vez de someter a una reeducación a todos los colectivos implicados, tanto jóvenes como la propia comunidad, con objeto de actuar preventivamente a un doble nivel: por un lado, en el caso del colectivo juvenil, con objeto de no asociar sistemáticamente en un binomio indisociable *ocio y diversión-alcohol*, y, en el caso de los ciudadanos afectados por semejantes prácticas en espacios públicos, con la pretensión de involucrarles activamente en una corresponsabilización sociomunitaria sobre la expansión de las alternativas saludables y enriquecedoras de ocio juvenil.

Referencias

- Aguilera, R. (2002). *Generación botellón*. Madrid: Oberon.
- Aguinaga, J. y Comas, D. (1997). *Cambios de hábito en el uso del tiempo. Trayectorias temporales de los jóvenes españoles*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.
- Alonso, L.E. (2000). *Trabajo y posmodernidad: el empleo débil*. Madrid: Fundamentos.
- Antunes, R. (1999). *¿Adiós al Trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo*. Buenos Aires: Antídoto.
- Arbex, C. (2000). *Catálogo de programas de ocio saludable*. Madrid: ADES.
- Calafat, A.; Juan. M.; Becoña, E.; Fernández, C.; Gil, E.; Palmer, A.; Sureda, P. y Torres, M.A. (2000). *Salir de marcha y consumo de drogas*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Castells, M. (1999). Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa. En M. Castells y G. Esping-Andersen, G. *La transformación del trabajo* (pp. 23-121). Colomers: La Factoría.
- Castells, M. y Espin-Andersen, G. (1999). *La transformación del trabajo*. Colomers: La Factoría.
- Castillo, G. (1997). *Cautivos en la adolescencia. Los hijos que siguen en el nido. Los hijos que se refugian en el alcohol*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Comas, D. (1996). No es oro todo lo que reluce ¿Qué hace la juventud durante el fin de semana?. *Revista de Juventud*, 37, 11.
- Costa, P.O.; Pérez Tornero, J.M. y Tropea, F. (1996). *El ansia de la identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Paidós.

- Dumazedier, J. (1968, 1ª ed. 1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Dumazedier, J. (1971). Realidades del ocio e ideologías. En J. Dumazedier y otros. *Ocio y sociedad de clases* (pp. 9-45). Barcelona: Fontanella.
- Dumazedier, J. (1974). Ocio. En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (pp. 402-407). Madrid: Aguilar.
- Dumazedier, J. (1998). La importancia oculta del crecimiento del tiempo libre en la metamorfosis de la civilización. *Boletín del Centro de Documentación de Ocio*, Vol. 15, 10-20.
- Elzo, J. (2000). *El silencio de los adolescentes*. Madrid: Temas de Hoy.
- Elzo, J. y Laespada, M.A. (1996). El alcohol y la noche. *Revista de Estudios de Juventud*, INJUVE 37, 45-54.
- Fussell, P. (1975). *The Great War and modern memory*. Londres: Oxford University Press.
- Iglesias de Usell, J. (1997). La movida: un análisis sociológico. *Movida y Sociedad*, 61-77.
- Infante, C.; Barro, G. y Martín, E. (2003). Tendencias características y problemas asociados al consumo de drogas recreativas en España. *Adicciones*, 15, suplemento 2, 77-96.
- Instituto de la Juventud (2002). *Redes para el tiempo libre. Guía metodológica para la puesta en marcha de programas de ocio alternativo de fin de semana*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Kloep, M.; Hendry, L.B.; Ingebrigtsen, J.E.; Glendinning, A. y Espness, G.A. (2001). Young people in 'drinking' societies? Norwegian, Scottish and Swedish adolescents' perception of alcohol use. *Health Education Research*, 16(3), 279-291.
- Laespada, M.T. y Salazar, L. (1999). Las actividades no formalizadas de los jóvenes. En J. Elzo, F.A. Orizo, J. González-Anleo, P. González Blasco, M.T. Laespada y L. Salazar. *Jóvenes españoles'99* (pp. 355-400). Madrid: Fundación Santa María.
- Martín, E. (2001). El futuro de los usos de drogas: la estrategia nacional 2000-2008. *Trastornos Adictivos*, 3(3), 161-163.
- Martín, E. y Moncada, S. (2003). Programas de prevención de ocio alternativo. *Adicciones*, 15, suplemento 2, 327-346.
- Moral, M.V. (2002). *Jóvenes, consumo de sustancias psicoactivas e identidad. Una propuesta de prevención e intervención psicosocial y comunitaria*. Tesis Doctoral inédita: Universidad de Oviedo.
- Moral, M.V. (2003). Emergencia de una renovada *skholé* recreativa: Actitudes hacia el ocio y el turismo en una sociedad postindustrial. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 91-100.
- Moral, M.V. y Lozano, L. (2000). Trabajar deprisa para vivir despacio: una interpretación psicosociológica de las actitudes hacia el ocio. En A. Ovejero, M.V. Moral y P. Vivas. *Aplicaciones en Psicología Social* (pp. 436-442). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moral, M.V. y Ovejero, A. (1999). La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes. *Psicothema*, 11(1), 83-96.
- Moral, M.V.; Rodríguez, F.J. y Sirvent, C. (2004). Motivadores de consumo de alcohol en adolescentes: Análisis de las diferencias intergénero y propuesta de un *continuum* etiológico. *Adicciones* (en prensa).
- Offe, C. y Deken, J. de (2000). Trabajo, ocio y participación social. En S. Muñoz Machedo; J.L. García Delgado y L. González Seara (Eds.). *Las estructuras del bienestar en Europa*. Madrid: Cívitas.
- Ovejero, A. (2000). La adicción como búsqueda de identidad: una base teórica psicosocial para una intervención eficaz. *Intervención Psicosocial*, 9(2), 35-48.
- Plan Nacional sobre Drogas (2000). *Estrategia Nacional sobre Drogas (2000-2008)*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Parra, J. (1994). *El fin de semana juvenil como fiesta de Diónysos*. Madrid: Misión Joven, nº 207.
- Robledo de Dios, T. (2003). Consumo juvenil de alcohol: ¿Existe una perspectiva salubrista a nivel europeo?. *Adicciones*, 15, suplemento 1, 74.
- Rodríguez-Martos, A. (2003). Ley del Botellón versus Ley de la Bota de Vino. *Adicciones*, 15(1), 3-5.
- Rodríguez, E. y Megías, I. (2001). Estructura y funcionalidad de las formas de diversión nocturna: límites y conflictos. *Revista de Estudios de Juventud. La Noche: un conflicto de poder* (54). Madrid: INJUVE y FAD.
- Setién, M.L. y López Marugán, A. (2001). *El ocio de la sociedad apresurada: el caso vasco*. Documentos de Ocio, nº 10. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Solé, J. (2000). Tratamiento del paciente canábico. *Adicciones*, 12(2), 301-314.

- Stebbins, R.A. (1997a). Serious leisure and well-being. En J.T. Haworth (Dir.). *Work, leisure and wellbeing* (pp. 117-131). Londres: Routledge.
- Stebbins, R.A. (1997b). Casual leisure: a conceptual statement. *Leisure Studies*, 16, 17-21.
- Taboada, J.L. (1988). Preparación para el ocio. En A. Castilla y J.A. Díaz. *Ocio, trabajo y nuevas tecnologías* (pp. 155-185). Madrid: Fundesco.
- Wertsch, J.W.; Del Río, P. y Alvarez, A. (1997) (Eds.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación de Infancia y Aprendizaje.

PERCEPCIÓN DE LAS CONSECUENCIAS ASOCIADAS AL ABUSO DE ALCOHOL Y OTRAS SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN ADOLESCENTES EN RIESGO

María de la Villa Moral Jiménez¹.
Francisco Javier Rodríguez Díaz¹
Carlos Sirvent Ruiz²

¹Universidad de Oviedo.

²Fundación Instituto de Drogodependencias Spiral.

Introducción

El régimen jurídicosocial que regula usos y abusos del consumo de sustancias psicoactivas se vincula a una política de doble moral en la que se implican multitud de variables coadyuvantes que intervienen en la (re)definición de políticas correctoras, que fluctúan entre el prohibicionismo de ciertas drogas y la institucionalización de otras sustancias iniciáticas. En este sentido, desde una aproximación eminentemente psicosociológica, ha de convenirse que el llamado *problema de la droga* es considerado como signo o síntoma de trastornos sociales, como mal endémico de esta sociedad, como producto de una cultura usuaria de drogas o como mecanismo de adaptación en una sociedad desadaptativa (Moral, 2002). De este modo, en la profunda raigambre sociocultural del consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas se halla una de las variables que condicionan la propia la representación social de las mismas (véase Calafat, 1997; Martín, 2002; Rodríguez y Megías, 2001), así como sus estatutos de verdad, en terminología foucaultiana. Semejante concepto ha sido empleado mal con demasiada frecuencia y su utilidad se restringe a ser poco menos que una mera *etiqueta cubre-lo-todo*: lo prohibido, lo tentador, el mal, lo que engancha, lo dañino, lo que genera hábito, lo empedernido, lo que estimula a continuar como vicio, la exaltación de los impulsos instintivos y una larga retahíla de acepciones que se contradicen y que tienen cabida en forma de múltiples dependencias. Efectuar una adscripción del consumo de drogas a un momento histórico concreto sería apropiarse de un fenómeno que es consustancial a la especie humana, no por naturaleza tal cual, sino como modo que fue en su día de alivio de dolor dentro de la medicina curativa con una clara función terapéutica o como elemento exorcizante y mágico con claras funciones festivas y rituales. De este modo, convenimos con Sánchez-Carbonell (2004) en la necesidad de vincular los análisis sobre los usos al contexto sociocultural donde se producen.

No sólo por el carácter institucionalizado/prohibido de algunas sustancias, sino por la propia actitud social ante ellas (reflejo y proyección de la anterior dicotomía) una misma sustancia puede ser considerada una *droga* (léase medicamento) empleada en terapia y como *droga* en su acepción de encarnación del mal, perversión de jóvenes, creadora de dependencia, etc., únicamente diferenciándose en simbolismos y convenciones culturales. Baste el ejemplo de la regulación legal y de la percepción de riesgo social aneja al consumo del alcohol que ha de ser considerada como una de las drogas *más duras* en la acepción habitual del término, tal y como se manifiesta en la literatura sobre el tema en la última década (véase Bach i Bach, 2000; Camacho, 1996; Cánovas, 1994; Casa, O'Ferrall y Vaca, 2001; Espada, Méndez, Griffin y Botvin, 2003; Matos, Betancourt, Álvarez, Aces y Toirac, 2001; Miller, Alberts, Hecht, Trost y Krizrk, 2000; Monrás, 2001; Moral y Ovejero, 1998; Moral, Ovejero y Rodríguez, 2002; Pons y Berjano, 1999; Portella, Ridao, Carrillo, Ribas, Ribó y Salvat, 1998; Rodríguez-Martos, 1996; Sánchez-Pardo, 2002; Valbuena, Largo, Quintero-Gutiérrez, García-Resa y Correas, 2001). Recordemos a este respecto que en la carta constitucional europea del alcohol promulgada por la O.M.S. en 1995 se explicita que todos los niños y adolescentes tienen el derecho de crecer en un ambiente protegido de las consecuencias negativas del consumo de alcohol y de la promoción de bebidas alcohólicas. De este modo, ha de abundarse en la necesidad de protección jurídica y social de la salud del menor. A semejantes derechos suelen imponerse representaciones sociales permisivas, mercadeos de intereses y regulaciones legales correctoras antes bien que preventivo-educativas.

En materia de drogas, tanto la reglamentación jurídica, como la política institucional de prohibición y sanción y las representaciones sociales sobre las sustancias, en un sentido restringido o laxo, están determinadas socioculturalmente. Se trata de un fenómeno de marcada raigambre y realidad heterodoxa. Cultura, sociedad e individuo no deben interpretarse por separado, máxime en un caso como éste en el que al desvincular uno de otro se mutila el significado atribuido al mismo. La construcción sociocultural de este fenómeno va inextricablemente unida a las reacciones individuales reflejo e incentivo de conciencias y expectativas sociales. Vivimos en una cultura-sociedad basada en el uso apaciguador y reconstituyente de las drogas (*farmacologización*). La raigambre sociocultural de los usos y rituales se esgrime como argumento en virtud del cual se apoya la funcionalidad de ciertas drogas. De la interrelación entre las creencias, expectativas y motivaciones con las normas de actuación, tendencias y valores socio-culturales surge un paradigma interpretativo. Lo sociocultural, los mitos y significados -a modo de mistificada componenda de lo social y lo cultural-, definen las tendencias que arraigan en las mentalidades individuales (moduladas socialmente) como normas que pueden ser transgredidas por sistema. Los usos devienen en costumbres, los ritos en raigambres y lo tradicional en mercado. Bajo los fines tradicionales (terapéutico, superstición y hedonismo) asociados a una producción limitada, un uso restringido y un consumo ritual y en colectividad, el sentido actual de la génesis y uso está simbolizado por la preeminencia de motivaciones individualistas, que se suma a una ausencia de búsquedas de lo sobrenatural y a una producción de carácter mundial (Graña y Muñoz, 2000; Moral, 2002; Solé, 1996). Todo ello constituye un ejercicio de síntesis interpretativa de lo que, a grandes rasgos, ha acontecido durante siglos de conflicto entre la institucionalización y el prohibicionismo sometido al influjo del marco sociocultural sobre la génesis y significado del consumo.

La asociación *cultura-sociedad* se desgrana en multitud de factores de riesgo/protectores que contribuyen a dilucidar la etiología del consumo al entrar en conexión con otros más psicosociológicos, óréticos o conductuales. Por ejemplo, en la exhaustiva revisión de Moncada (1996) se alude a la acción de ciertos factores de riesgo ambientales mediante la alusión a diversos trabajos en los que se confirma su acción: la *deprivación social* y diversos factores de índole socio-económico se ha constatado que están asociadas a conductas de consumo de sustancias psicoactivas y de índole delictivo (Smart, Adlaf y Walsh, 1994); asimismo, se ha asociado la *disponibilidad económica* a una mayor probabilidad de iniciación al consumo (Martínez, García, Domingo y Machín, 1996); la *desorganización comunitaria* (Hawkins, Jenson, Catalano y Lishner, 1988) parece afectar, igualmente, sobre la génesis por los escasos referentes en la comunidad en los que apoyarse y de labores concienciadoras desde la comunidad; la *percepción social del riesgo* también ha sido objeto de estudio, hallándose que cuanto más baja es la percepción del riesgo por el uso de sustancias más se extiende su consumo (Johnston, O'Malley y Bachman, 1989) y, en este mismo sentido, se apela a la constatación de que cuanto mayor es el consumo de sustancias en un determinado contexto menor es el *grado de peligrosidad* que se adjudica a las mismas (Berenzon, Medina-Mora, Carreño, Juárez, Rojas y Villatoro, 1996). Ciertamente, la reconstrucción de la representación simbólica del significado de *la droga* para el individuo está modulada por muy diversos factores macroestructurales, sociales y culturales, entre otros. La percepción social del riesgo, las representaciones colectivas, las actitudes sociocomunitarias, el significado social del consumo, los usos y rituales nacionales y los importados o la acción-reacción de los mecanismos de control conforman factores macrosociales que, tal vez por su magnitud, pasan desapercibidos. *La droga* y el discurso sobre el *problema de la droga*, con toda la carga ideológica intoxicante aneja, es un instrumento tanto de integración como de marginalidad que es mistificado en orden a criterios de marcada raigambre sociocultural.

El adolescente, acaso como mera acción de enmascaramiento de otras búsquedas, por ser socialmente funcional el consumo o por motivaciones individuales moduladas socioculturalmente, adopta con convencimiento y/o por mera inercia un consumo como forma de experimentación personal vinculada a actos de ritualización grupal. A este respecto, se ha demostrado la acción de conminaciones grupales a su uso ritual entre los adolescentes contemporáneos (Kloep, Hendry, Ingebrigtsen, Glendinning y Espness, 2001). Su percepción del riesgo está condicionada por mentalidades del usuario e ilusiones de invulnerabilidad, de modo que aun cuando puede disponer de una exhaustiva información sobre las consecuencias derivadas de los usos y abusos de las drogas, sin embargo, las interpreta a su conveniencia. Aun cuando se confirma que hay un sector de jóvenes que perciben los efectos nocivos sobre la salud y la conducta del alcohol y otras sustancias psicoactivas, sin embargo, se impone una percepción

social e individual interesadamente distorsionada. De acuerdo con las apreciaciones de Pascual (2002), aunque cada vez existe más conciencia del riesgo que supone beber, sin embargo, la iniciación es más temprana y con gran tolerancia social. A este respecto, según los resultados de Castellana y Lledó (1999) más de la mitad de los jóvenes consideran que el alcohol no es un problema social, porcentaje de respuesta que en el estudio de Moral (2002) se eleva a un 76.9%, de modo que en esta investigación se confirma una sensibilización ante la problemática que representa el consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas manifestándose, en general, una buena concienciación ante la necesidad de evitar los efectos negativos del uso de *drogas*. De este modo, se constata cómo aquellos individuos que abusan de las drogas tienen unas expectativas diferentes respecto a los probables efectos derivados del empleo de quienes no son consumidores (Novacek, Raskin y Hogan, 1991). La *sensación de invulnerabilidad* va asociada a la *mentalidad del usuario* (véase Echeburúa, 1984). Mientras los no consumidores valoran negativamente las consecuencias derivadas del consumo e incluso se muestran intolerantes, los usuarios reelaboran creencias falseadas que se adecuan a su necesidad de minimizar los efectos nefastos que provoca el consumo abusivo, al mismo tiempo que valoran con más vehemencia las consecuencias positivas. Debido a la mistificada percepción social del fenómeno de la drogadicción juvenil en las labores educativo-preventivas se ha de incidir tanto sobre la percepción de los riesgos que comporta el uso/abuso de las sustancias como sobre la propia permisividad a nivel familiar, social y mass-mediático. A ello habrían de sumarse percepciones valorativas de los propios profesionales de la salud, tal y como proponen Varela, Rodríguez y López (2003). Asimismo, según la apreciación de Martín (2002), aunque en los últimos estudios se observa un mayor grado de sensibilización entre la población general acerca de los riesgos que lleva asociado el alcohol, sin embargo, la población juvenil mantiene una clara tendencia descendente en su percepción de riesgo y considera al alcohol la sustancia tóxica menos peligrosa.

De lo anterior, ha de concluirse que uno de los mayores retos en las políticas preventivas radica en la labor de sensibilización e incidencia en el incremento de la percepción del riesgo asociado al consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas entre el colectivo juvenil.

Método

Muestra

Mediante un muestreo intencional en esta investigación se han seleccionado cuatro Centros de Secundaria del Principado de Asturias de los que participaron un total de 755 alumnos del nivel de Secundaria, de los cuales 385 son chicas que representan el 51.0% de la muestra y 370 son chicos que conforman el 49.0% restante, elegidos todos ellos mediante un muestro *opinático*. Dado el interés investigador, se ha enfocado la investigación a un estrato poblacional que abarca, básicamente, desde la *primera adolescencia* (12-13 años) y la *adolescencia media* (14-16 años) hasta edades más avanzadas (>16 años), así, el rango de edad en la muestra total oscila entre un mínimo de 12 años y un máximo de 18, estando situada la moda en 15 años (Media=14.69). De ellos, una vez procesados los datos, se ha seleccionado una submuestra de intervención integrada por 141 adolescentes (76 alumnas y 65 chicos), de los cuales cerca del sesenta por ciento (59.7%, n=83) catorce años. Tal selección de *adolescentes en riesgo* se rigió por la interrelación de varios indicadores que en su conjunto contribuyen a describir, en comparación con la muestra total, unas actitudes más permisivas ante el consumo de drogas, edades de experimentación más bajas, menor percepción de riesgo y mayores efectos del modelado y presión grupal, así como puntuaciones denotativas de un autoconcepto más bajo, conflictividad familiar y mayores desajustes psicoafectivos y socioemocionales.

Variables Investigadas e Instrumentos de Evaluación

Se llevó a cabo un estudio descriptivo de cuestiones vinculadas a las actitudes y hábitos de consumo de sustancias psicoactivas, junto a otras áreas tales como la del ocio, la percepción del sí mismo y sus dimensiones constitutivas, los apoyos y vínculos interaccionales, la educación familiar o el repertorio de habilidades sociales, entre otros. De tales áreas de exploración en este trabajo se han seleccionado los indicadores relativos a la percepción de riesgo asociado al consumo, de modo que se incluyeron afirmaciones referentes a la información sobre el alcohol o relativas a los psicofármacos y otras sustancias psicoactivas, incidencias sobre el componente

valorativo de la actitud hacia el consumo (ACTITUD) y disposición personal hacia el consumo de alcohol (ACT01-10) u otras drogas (ACT11-20), como variables más significativas. Se ha administrado el *Autoinforme de Consumo de Sustancias Psicoactivas* (Santacreu, Froján y Hernández, 1990, recogido por Santacreu y Froján, 1994) del que se han seleccionado los aspectos concernientes al análisis de los conocimientos sobre las drogas y percepción de riesgo, si bien el instrumento empleado también consta de treinta ítems medidos en una escala Likert con cinco niveles en los que se analizan actitudes hacia las drogas, su consumo y usuarios de acuerdo con una triple dimensionalidad: cognitivas (creencias y expectativas), emocionales (sentimientos y valoraciones) y comportamentales (disposición para actuar), edad de inicio, historia de consumo, situaciones, disponibilidad del producto en el entorno y modelos de consumidores (familia y grupo de iguales). Por lo que respecta a alguna de las propiedades psicométricas de ambas escalas ha de indicarse que en nuestra investigación el valor de Alpha hallado es de .8600 para 712 casos válidos y una selección de veinte ítems:

Procedimiento y diseño

Aun cuando esta investigación es de marcado carácter longitudinal y comprensivo en la que se han propuesto líneas de intervención preventiva a nivel psicosocial y comunitario, se focalizará la exposición sobre aspectos relativos al procedimiento en la primera encuestación, esto es en la fase de recogida de datos para la muestra total. En su conjunto, para proceder a la administración de los diez instrumentos de evaluación a los treinta grupos escolares se emplearon varias sesiones, de acuerdo con la disponibilidad de cada Departamento de Orientación de los Centros con la colaboración de los tutores de los mismos y otros investigadores. Los datos fueron recogidos de forma anónima, aunque se procedió a la asignación de un código numérico (el número correspondiente a cada alumno en clase) debido a la necesidad de adjuntar los resultados de cada una de las escalas administradas sucesivamente al mismo caso y en vistas a la posterior evaluación de resultados de la intervención educativo-preventiva realizada con una selección de la muestra total en el correspondiente estudio longitudinal.

Resultados

Siendo las actitudes tanto un intento de comprensión del mundo que nos rodea, organizando y simplificando una entrada muy compleja de estímulos, como una protección de la autoestima individual, al servir de ayuda para la adaptación a un mundo complejo o a la expresión de nuestros valores, los *aspectos informativos* a pesar de revelarse como fundamentales, no son garantía de una conducta mediante la que se reafirme esa tendencia actitudinal, ya sea permisiva o contraria al consumo de sustancias psicoactivas.

En esta oportunidad, al revisar la visión estereotipada sobre las drogas y la percepción de riesgo asociado a la experimentación se concluye que los adolescentes parecen poseer una información suficiente de los efectos tanto del alcohol como de los psicofármacos, cuestión esta corroborada en sus respuestas ante diversas afirmaciones en las que se incide sobre algunos de los mitos asociados a la experimentación y dependencia de ciertas sustancias psicoactivas. En el caso particular del *alcohol* (véase Tabla 1), se constata que los adolescentes tanto de la muestra total como de la submuestra poseen adecuada información sobre cuestiones más o menos controvertidas tales como aquéllas relativas a los efectos nefastos derivados de su consumo [*"El alcohol puede producir trastornos físicos y mentales"* (INALC01)] ya que un 87.2 y un 89.1 por ciento responde afirmativamente ante esta posibilidad planteada o ante aquella concerniente a la existencia de una personalidad prealcohólica y de la imposibilidad de que cualquier persona "normal" puede ser alcohólico, hecho este analizado en la afirmación INALC10 [*"Cualquier persona normal puede terminar siendo alcohólico"*] ante la cual un 88.1 por ciento de los alumnos de la muestra total y un 86.9 por ciento de quienes integra el grupo de intervención responden afirmativamente. Mitos tales como el relativo a la ausencia de daños derivados del consumo abusivo de cerveza [*"Una persona puede ser alcohólica bebiendo sólo cerveza"* (INALC02), un 52.2 y 46.0% muestran su acuerdo], la condición de estimulante del sistema nervioso central del alcohol [*"El alcohol es un estimulante, no un depresor"* (INALC05), donde los porcentajes de respuesta se hallan más repartidos entre las tres opciones manifestando erróneamente su acuerdo un 23.4 y un 30.7% respectivamente] o la necesaria pertenencia a clases socioeconómicas bajas de los alcohólicos [*"La mayor parte de los alcohólicos proceden de clases*

sociales bajas" (INALC06) un 61.8% de la muestra total y un 61.3% de la submuestra manifiestan su desacuerdo ante semejante afirmación] también ha sido objeto de estudio hallándose respuestas desmitificadoras en su conjunto. Finalmente, ante cuestiones tales como la relativa a la mentalidad del usuario (véase Echeburúa, 1994) que podría influir en las respuestas ante afirmaciones tales como "Que tanta gente consuma alcohol, demostraría que no es tan perjudicial como se dice" (INALC04) ante las que un 70.6 por ciento de la muestra total y un 69.3 por ciento de los grupos experimentales manifiestan que es falso o ante la creencia en la hipótesis de la escalada ya citada de Kandel ejemplificada en la afirmación "No existe relación entre fumar o tomar alcohol y el consumo de drogas ilegales" (INAL08C) donde hay diversidad de opiniones (en la muestra total, mientras que un 32.2% opina que es falso, un 25.7% manifiesta que no sabe y un 12.1% cree que es verdadero, porcentajes que en el caso de la submuestra previa a la intervención varían significativamente ya que un 38.7% manifiesta su acuerdo con semejante ausencia de relación lo cual es significativo dada su situación de mayor riesgo percibido de consumo de drogas, tal y como se ha explicitado) se confirma que son cuestiones más controvertidas.

Tabla 1.- Información (Creencias, expectativas, valores, conocimientos y opiniones) sobre el alcohol y sus efectos.

INFORMACIÓN SOBRE ALCOHOL	MUESTRA TOTAL			SUBMUESTRA		
	V %	F %	? %	V %	F %	? %
INALC01 El alcohol puede producir trastornos físicos y mentales	87.2	4.6	8.1	89.1	2.9	8.0
INALC02 Una persona puede ser alcohólica bebiendo sólo cerveza	52.2	27.1	20.6	46.0	35.8	18.2
INALC03 El abuso de alcohol produce infelicidad a largo plazo	77.1	6.7	16.2	73.0	7.3	19.7
INALC04 Que tanta gente consuma alcohol, demostraría que no es tan perjudicial como se dice	12.8	70.6	16.6	10.9	69.3	19.7
INALC05 El alcohol es un estimulante, no un depresor	32.4	28.9	38.6	30.7	25.5	43.8
INALC06 La mayor parte de los alcohólicos proceden de clases sociales bajas	18.4	61.8	19.8	19.0	61.3	19.7
INALC07 Es fácil dejar de beber una vez que uno ha tomado la decisión de hacerlo	28.7	50.0	21.3	29.2	43.1	27.7
INALC08 No existe relación entre fumar o tomar alcohol y el consumo de otras drogas ilegales	12.1	32.2	25.7	38.7	32.1	29.2
INALC09 Quien toma alcohol para animarse, fácilmente buscará efectos parecidos en otras drogas	46.6	31.2	22.2	51.1	25.5	23.4
INALC10 Cualquier persona normal puede terminar siendo alcohólico	88.1	6.6	5.3	86.9	6.6	6.6

Tendencias de respuesta similares son las halladas ante la información sobre psicofármacos mediante las que se corrobora la aparenta buena información de la que disponen ante cuestiones tales como la existencia de drogas que inducen estados de dependencia ["Hay medicinas que son drogas y crean hábito" (INFAR10), un 78.1 y un 79.6% de la muestra total y submuestra respectivamente responden de modo afirmativo], ante los problemas derivados del consumo de psicofármacos ["Consumir medicinas sin prescripción médica acarrea serios problemas de salud" (INFAR09), 82.7 y 86.1% son los porcentajes de respuesta afirmativa] o la no existencia demostrada de una personalidad preadictiva hecho este corroborado en sus respuestas ante dos afirmaciones tales como aquella en la que se alude a la personalidad desviada de los drogadictos ["Todos los drogadictos lo son por tener una personalidad trastornada, anormal" (INFAR02) ante la cual responden un 56.6% y un 52.6% de forma negativa] o ante la posibilidad de que "Cualquier persona puede terminar siendo drogadicto" (INFAR07) ante la cual se halla un elevado acuerdo (82.7% para la muestra total y un 86.1% para los grupos experimentales previo a la intervención). Cuestiones relativas a la influencia de la disponibilidad de las drogas ilegales y su primer contacto ["Las drogas ilegales son ofrecidas generalmente por

un adulto desconocido" (INFAR01) ante la que un 51.4% de la muestra total y un 55.5% de la submuestra manifiestan su acuerdo] o aquellas relativas a la teoría de la escalada ["El consumo de drogas ilegales empieza más fácilmente en aquellos que ya consumen drogas legales" (INFAR03) o "Quienes han probado el 'porro' son en su mayoría jóvenes que fuman no tabaco" (INFAR04)] de cuyas respuestas se extrae el reconocimiento de una moderada adhesión a la misma, también han sido objeto de estudio. Por último, cabe mencionar la percepción y valoración que los adolescentes hacen acerca de la influencia y presión del grupo de iguales como incitadores hacia el consumo y como modelos de comportamiento lo cual se ejemplifica en afirmaciones tales como "Generalmente son los amigos y compañeros los que hacen el primer ofrecimiento de las drogas" (INFAR06) afirmación ante la cual un 51.8% y un 46.0% responde afirmativamente o "Decir 'no' al ofrecimiento para consumir droga en un grupo de amigos y conocidos es fácil para la mayoría de la gente" (INFAR08) la cual rechazan, y de cuyas respuestas se deduce que parecen estar más confusos ante esta posibilidad decantándose hacia el reconocimiento de es presión, aunque con porcentajes de respuesta no tan elevados como ante otras afirmaciones que pueden interpretar que les afectan de un modo menos directo.

Tabla 2- Información (Creencias, expectativas, valores, conocimientos y opiniones) sobre los psicofármacos y sus efectos.

INFORMACIÓN SOBRE DROGAS	MUESTRA TOTAL			SUBMUESTRA		
	V %	F %	? %	V %	F %	? %
INFAR01 Las drogas ilegales son ofrecidas generalmente por un adulto desconocido (en una discoteca, a la salida del colegio, etc.)	51.4	26.1	22.5	55.5	24.1	20.4
INFAR02 Todos los drogadictos lo son por tener una personalidad trastornada, anormal	18.1	56.6	25.3	17.5	52.6	29.9
INFAR03 El consumo de drogas ilegales empieza más fácilmente en aquellos que ya consumen drogas legales	58.8	16.7	24.4	53.3	21.9	24.8
INFAR04 Quienes no han probado el "porro" son en su mayoría jóvenes que no fuman tabaco	42.6	35.7	21.8	38.0	43.8	18.2
INFAR05 La mayoría de los jóvenes a los que se les ofreció alguna vez droga ilegal, aceptaron la oferta a pesar de ser contrarios al consumo	23.5	35.7	40.9	19.7	42.3	38.0
INFAR06 Generalmente son los amigos y compañeros los que hacen el primer ofrecimiento de las drogas	51.8	25.7	22.5	46.0	25.5	28.5
INFAR07 Cualquier persona normal puede terminar siendo drogadicto	82.9	8.3	8.8	82.5	4.4	13.1
INFAR08 Decir que "no" al ofrecimiento para consumir droga en un grupo de amigos y conocidos es fácil para la mayoría de la gente	35.8	41.2	23.0	35.0	39.4	25.5
INFAR09 Consumir medicinas sin prescripción médica puede acarrear serios problemas de salud	82.7	5.1	12.2	86.1	1.5	12.4
INFAR10 Hay medicinas que son drogas y crean hábito	78.1	3.9	18.0	79.6	5.1	14.6

Ha de concluirse, en consecuencia, que los adolescentes encuestados manifiestan poseer suficiente información de los riesgos inherentes a los consumos e inciden en una visión desmitificadora de ciertos tópicos relativos a las consecuencias de los usos/abusos, si bien, como se ha comentado en la exposición teórica, otra cuestión sería analizar el grado de incidencia de semejante conciencia del problema sobre sus propias experimentaciones.

Discusión

Amparadas en un régimen jurídicosocial permisivo, la tendencia a la sacralización de ciertas sustancias legales, debido a la acción mistificadora de la tradición y la dominancia de conciencias sociales permisivas generadas al respecto, se ha vinculado al establecimiento de políticas ambivalentes a modo de dobles varas de medir. Se sancionan legalmente usos de drogas recreativas y la jurisprudencia rellana vacíos legales amparándose en la doble adscripción de *blando/duro* atendiendo a la mayor o menor nocividad de las sustancias, tal y como expone Herrero (2003), lo cual incide sobre las propias mentalidades del usuario y las percepciones valorativas de riesgo de los consumidores. La regulación legal del consumo de drogas, en el sentido laxo del término, va parejo a la sociedad y su devenir histórico y cultural, si bien la aceptación/rechazo del mismo está modulado por multitud de condicionantes que convirtieron a las drogas, en términos de un especialista como Escohotado (1989), en *chivo expiatorio*. Semejante calificación suele otorgarse, principalmente, debido a la acción de un pertinente proceso mistificador de conciencias sociales dispares ante drogas institucionalizadas e ilegales donde abundan discursos ideologizados (Freixa, 2000; Moral, 2002). Desafortunadamente, las tendencias sociales marcan cuál ha de ser el significado social atribuido a los usos y costumbres asociados a las drogas, actúan como vehículos legitimados de la acción del poder y como mecanismos fácticos que se desgranán en multitud de relaciones y posicionamientos. De este modo, las ilusiones de invulnerabilidad de los usuarios de drogas se amparan no sólo en percepciones valorativas interesadas de los riesgos asociados a los consumos, sino que se ven amparadas en políticas desde las que se regula diferencialmente el estatuto de las drogas en función de condicionantes socioculturales, disponibilidades de la sustancia o problemáticas de seguridad ciudadana, no en función de la auténtica problemática derivada de la asociación *droga-usuario-contexto*.

En las políticas preventivas con una orientación claramente optimizadora, no exclusivamente represiva ni correctora, se ha de abundar en semejante estatuto diferencial de las sustancias con objeto de adoptar posicionamientos críticos con las mentalidades del usuario, amparadas socioculturalmente, e incidir en el auténtico riesgo físico, psicológico y social de las sustancias psicoactivas, ya sean toleradas o demonizadas acorde con su raigambre sociocultural y valorar críticamente las representaciones sociales anejas a semejante proceso de percepción diferencial de sus riesgos.

Referencias

- Bach i Bach, L. (2000). La falta de conciencia del daño alcohólico, firme impedimento para la prevención primaria y secundaria del alcoholismo. *Revista Española de Drogodependencias*, 25(2), 114-117.
- Berenson, S.; Medina-Mora, M.E.; Carreño, S.; Juárez, F.; Rojas, E. y Villatoro, J. (1996). Los factores relacionados con el uso y el abuso de sustancias psicoactivas en estudiantes de enseñanza media y media superior de la república mexicana. *Salud mental*, 19.
- Calafat, A. (1997). La Representación Social de las Drogas de Diseño en Europa. En *XXIV Jornadas Nacionales Socidrogalcohol*. Libro de Actas (pp. 39-61). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Camacho, J.M. (1996). Alcoholismo juvenil. *Diario de Navarra*, 25-XI-96.
- Cánovas, G. (1994). *Adolescentes y alcohol. ¿Cómo son? ¿Qué inquietudes tienen? ¿Por qué razones beben? ¿Qué hay detrás? ¿Cómo prevenir desde el hogar?*. Bilbao: Mensajero.
- Casa, M.J.; O'Ferrall, C. y Vaca, F.J. (2001). Evolución del perfil del enfermo alcohólico durante los últimos veinte años. *Revista Española de Drogodependencias*, 26(2), 127-134.
- Castellana, M. y Lledó, M. (1999). Adolescencia y juventud: prevención y percepción del riesgo al consumo. *Revista Española de Drogodependencias*, 24, 2, 118-130.
- Echeburúa, E. (1985). Terapias aversivas en el tratamiento del alcoholismo: una revisión. *Drogalcohol*, 10(1), 27-34.
- Escohotado, A. (1989, ed. 1994). *Historia de las drogas, I-III*. Madrid: Alianza Editorial.
- Espada, J.P.; Méndez, X.; Griffin, K. y Botvin, G.J. (2003). Adolescencia: consumo de alcohol y otras drogas. *Papeles del Psicólogo*, 84, 9-17.
- European Conference on Health. *Society and Alcohol*. París, 12-14 December.

- Freixa, F. (2000). Percepción crítica del movimiento asociativo en alcoholismo (1950-1999). *Revista Española de Drogodependencias*, 25(2), 122-157.
- Graña, J.L. y Muñoz, M.J. (2000). Factores psicológicos de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicología Conductual*, 8, 249-269.
- Hawkins, J.D.; Jenson, J.M.; Catalano, R.F.; Lishner, D.M. (1988). Delinquency and drugs abuse: Implications for social services. *Social Service Review*, 258-284.
- Herrero, S. (2003). Las drogas de uso recreativo en el derecho penal español. *Adicciones*, 15, suplemento 2, 361-383.
- Johnston, L.; O'Malley, P. y Bachman, J. (1989). Monitoring the future study. A continuing lifestyles of youth. National Institute of Drug Abuse, DHHS Pub, No (ADM) 89-1638. Washington, D.C. Supt of Does, U.S.. Government Print. Office.
- Kloep, M.; Hendry, L.B.; Ingebrigtsen, J.E.; Glendinning, A. y Espness, G.A. (2001). Young people in 'drinking' societies? Norwegian, Scottish and Swedish adolescents' perception of alcohol use. *Health Education Research*, 16(3), 279-291.
- Martínez, J.; García, J.; Domingo, M.; Machín, A.J. (1996). Consumo de alcohol, tabaco y drogas en adolescentes. *Atención Primaria* 18(7), 383-385.
- Martín, E. (2002). Jóvenes y alcohol. *Adicciones*, 14(2), 135-137.
- Matos, R.; Betancourt, A.; Álvarez, E.; Aces, S. y Toirac, S. (2001). Muertes violentas y consumo de alcohol. *Adicciones*, 13(1), 75-80.
- Miller, M.A.; Alberts, J.K.; Hecht, M.L.; Trost, M.R. y Krizrk, R.L. (2000). *Adolescent Relationships and Drug Use*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Moncada, S. (1996). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas. En J. Vila. *Tiempo libre, educación y prevención en drogodependencias. Un marco de actuación institucional coordinada en los ámbitos escolar y comunitario* (pp. 85-101). Madrid: Papeles de la Fundación.
- Monrás, M. (2001). Cambios en la edad de inicio del tratamiento de la dependencia alcohólica. ¿Debemos cambiar la oferta asistencial?. *Adicciones*, 13(2), 139-146.
- Moral, M.V. (2002). *Jóvenes, consumo de sustancias psicoactivas e identidad. Propuesta de prevención e intervención psicosocial y comunitaria*. Universidad de Oviedo: Tesis Doctoral.
- Moral, M.V. y Ovejero, A. (1998). Calidad del ser joven y cantidad de sustancias psicoactivas: desafíos al bienestar psicosocial. *V Congreso Estatal de Intervención Social*. Madrid: C.O.P.
- Moral, M.V.; Ovejero, A. y Rodríguez, F.J. (2002). La construcción intersubjetiva de las diferencias inter-género en el consumo juvenil de alcohol. *II Symposium Nacional "Tratamiento de la Adicción en la Mujer"*. Madrid.
- Novacek, J.; Raskin, R. y Hogan, R. (1991). Why Do Adolescent Use Drugs?. Age, Sex, and User Differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(5), 475-492.
- Pascual, F. (2002). Percepción del alcohol entre los jóvenes. *Adicciones*, 14, suplemento 1, 123-132.
- Plan Nacional sobre Drogas (2000). *Estrategia Nacional sobre Drogas (2000-2008)*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Pons, J. y Berjano, E. (1999). *El consumo abusivo de alcohol en la adolescencia*. Madrid: Caja de Madrid. PND.
- Portella, E.; Ridao, M.; Carrillo, E.; Ribas, E.; Ribó, C. y Salvat, M. (1998). *El alcohol y su abuso: impacto socioeconómico*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Rodríguez-Martos, A. (1996). Factores de riesgo. Prevención. Detección e intervención en problemas de alcohol en la población infanto-juvenil. En E. Gil; T. Robledo; J. Rubio e I. Espiga. *Alcohol y Juventud 1995* (pp. 61-86). Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica.
- Rodríguez, E. y Megías, E. (2001). Una aproximación al cambio de las representaciones sociales sobre drogas en España. *Trastornos Adictivos*, 3(3), 193-198.
- Sánchez Pardo, L. (2002). El consumo abusivo de alcohol en la población juvenil española. *Trastornos Adictivos*, 4(1), 12-19.
- Santacreu, J. y Froján, M.X. (1994). Evaluación del consumo de drogas. En R. Fernández-Ballesteros. *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud* (pp. 571-612). Madrid: Pirámide.
- Smart, R.D.; Adlaf, E.M.; Walsh, G.W. (1994). Factores socio-económicos de barrio en relación al consumo de drogas en estudiantes. *Journal of Child & Adolescent Substances Abuse*, 3(1), 37-46.

- Solé, E. (1996). *El peso de la droga. Un reto para la humanidad*. Barcelona: Flor de Viento Ediciones.
- Valbuena, A.; Largo, R.; Quintero-Gutiérrez, J.; García-Resa, E. y Correas, J. (2001). Comorbilidad en alcohólicos ingresados. Implicaciones clínicas y sociosanitarias. *Adicciones*, 13(3), 319-322.
- Varela, M.; Rodríguez, M.P. y López, I. (2003). Percepciones y opiniones del médico de atención primaria sobre el consumo de alcohol. *Trastornos Adictivos*, 5(4), 329-334.

MENORES, MARGINACIÓN Y CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS: POLITIZACIÓN DE LAS PROPUESTAS PREVENTIVAS

María de la Villa Moral Jiménez.
Universidad de Oviedo.

Introducción

Vivimos en una cultura de drogas, ante un *phaenomenon* problematizado y un uso/abuso mistificado por los imperativos de la presión de una conciencia social represora con los consumos de los demás, aunque se conciban como lícitos aquellos *usos integrados* mediante los cuales se palia el sufrimiento, se compensan fracasos humanos o se posibilita el olvido de las metamorfosis sociales que nos contagian de crisis personales que, a su vez, activan aquéllas. *La droga* se ha convertido en una *forma histórica de vivir*, en un fenómeno que no puede desligarse del contexto en el que se inserta y que ha de considerarse como un *hecho social total*, de acuerdo con Rodríguez-Martos (2000). Mediante el certero análisis de Barriga (1986) sobre las implicaciones sociales de la droga se despejan ciertas dudas sobre cuál debería ser la labor de un psicólogo social ante esta cuestión: dado que hablar de "la droga" implica referirse a la conducta del consumidor de droga, la *mirada* ha de dirigirse a esa acción del individuo que va indisolublemente unida a un contexto (intra y extrapersonal). Ello ha de asociarse a la necesaria vinculación de la representación social sobre las drogas a los valores que definen a la sociedad española contemporánea (véase Megías, 2000a, 2000b). Bajo nuestro punto de vista, al proceder a "explicar" (léase interpretar) la globalidad del fenómeno del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes en riesgo la involucración de múltiples sectores sociales en él, la construcción de una conciencia colectiva que equipara droga a desviación, los esquemas actitudinales, la ubicación de la denominada problemática de la droga en un contexto en el que prima la hedonía, los condicionantes culturales e históricos de un fenómeno cuya magnitud se acrecienta, etc., únicamente es posible si desplazamos nuestra mirada de la sustancia en sí o del mero elemento biológico aislado para percibir ese hecho comprensivamente (Moral, 2002; Moral y Ovejero, 2004; Moral, Ovejero y Rodríguez, 2002; Moral, Rodríguez y Sirvent, 2004; Ovejero, 2000). El adolescente que consume es una *mera* circunstancia activa, no anecdótica, sino agente participativo y producto participado. Ciertamente, *drogas y jóvenes* representan un binomio que en las últimas fechas parece indisoluble, si bien en otras épocas estas sustancias denominadas hoy psicoactivas eran empleadas exclusivamente por los adultos, rara vez los jóvenes tenían acceso a ellas, dado el carácter de ritual que rodeaba el consumo de las *drogas locales*. La pérdida del valor ritual que se transforma en la actualidad en un mecanismo de integración social en actos de comunión grupal que se sirven de ritos de consumo tales como el de ciertas drogas de iniciación (alcohol, tabaco, cannabis) entre los menores, así como la proliferación de sustancias no autóctonas con la intervención consiguiente de ciertos mecanismos de control social y la construcción de representaciones sociales al respecto (véase Martín, 2002; Calafat, 1997; Rodríguez y Megías, 2001), conformaron la actual *problemática de la droga*, junto a otros factores, tales como las mencionadas condiciones de las sociedades industriales avanzadas, el desánimo y anomia a la que tantas veces se ha aludido vinculándolas al individuo contemporáneo, a la marginalidad y la privación, a prácticas de sobreactivación, a la generalización de formas de ocio juvenil colectivas, etc.

En el momento en que el producto se convierte en mercancía, la sustancia es funcionalmente útil, se cataloga al consumidor de ciertas sustancias demonizadas de *desviado* en un entorno que hipócritamente apela a la raigambre histórica de otros productos, si bien los (pre)adolescentes buscan la integración en un grupo de iguales que consume drogas iniciáticas. En este sentido, la influencia ejercida por los otros significativos, máxime durante la adolescencia, es decisiva en cuestiones tales como la relativa a la experimentación con sustancias psicoactivas (Kloep, Hendry, Ingebrigtsen, Glendinning y Espness, 2001).

Precisamente, a este respecto se considera que el grupo también podría emplearse como instrumento de detección de la percepción del riesgo hacia el consumo juvenil de drogas, tal y como confirmaron Costa-Pau y Vendrell (2003). A partir del empleo de una moral del bien y del mal se sacralizan a unas sustancias al tiempo que exorciza otras y, finalmente, cuando todo estos convencionalismos se elevan a la categoría de norma social entonces se desarrolla, en plena expansión, la cultura social y mercantil estereotípica de la droga. En esa misma línea, las palabras de Freixa y Sánchez-Concheiro (1989: 43) son suficientemente explícitas: "Toda sustancia *desacralizada* y trasformada en mercancía, será, como indican los estudios etimológicos en lenguas neolatinas en el futuro una *droga*, que sea legal o *ilegal* será un accidente de la integración de dicha sustancia en la red comercial del mundo 'occidental'". En función de la supuesta nocividad de las sustancias se sancionan las tenencias y tráfico de sustancias, si bien, de acuerdo con la apreciación de Herrero (2003), la legislación penal española no contiene una regulación precisa de algunas cuestiones relativas a las drogas, de modo que la jurisprudencia suple esos vacíos legales. A un nivel más psicosociológico, en las condiciones actuales hay *drogas domésticas* y nacionales y/o nacionalizadas, psicofármacos e incluso "medicamentos" que no son considerados como drogas, que proporcionan una pseudofelicidad de andar por casa, un sopor necesario en estos tiempos de aturdimiento o un sueño rápido aunque no reparador y que posibilitan la integración en actos de comunión social o la recomposición inmediata de un ser fragmentario y, otras *drogas públicas* y foráneas que, aun provocando efectos similares, se demoniza su empleo, se estigmatiza a sus usuarios, se reprueba el submundo marginal asociado a ellas, se problematiza exageradamente su uso y se exonera a las primeras desviando hacia éstas las recriminaciones, acciones sancionadoras, reprobaciones, etc., inoportunas que debían aplicarse ya sea a ambas o a ninguna. En materia de drogas el *ser o no ser* es una cuestión de poder (de acción política y convención sociocultural), meramente circunstancial, aunque plenamente intencional y con evidentes efectos. En consecuencia, se amparan usos *domésticos*, no reprobados, mientras se sancionan otros usos *ilícitos*, cuando, en realidad, en toda violación el problema radica en el mismo acto impositivo.

Planteamiento del problema

La protección jurídico-social del menor en materia de consumo de sustancias psicoactivas, de acuerdo con una perspectiva de análisis psicosociológica, ha de vincularse a la implementación de medidas preventivas y educativas (véase De Arce, 2000; Monzán, 2003; Moradillo, 2003; Moral, 2002; Vega, 2003a, 2003b), antes bien que correctoras o abiertamente represivas. A este nivel se incurre en reduccionismos en virtud de los cuales se restringe la problemática del consumo juvenil de sustancias psicoactivas a una cuestión que atañe en exclusividad ya sea a la seguridad ciudadana o una cuestión de salud pública, con lo cual se politizan unos usos/abusos cuya raigambre no se agota en absoluto en tales condicionantes. Sin embargo, a consecuencia del mi(s)tificado binomio *droga-marginación* se ha focalizado la atención investigadora y/o las propuestas de intervención en condicionantes varios que no agotan en absoluto el fenómeno objeto de análisis. El (macro)discurso sobre la droga y la marginalidad, conformador de disposiciones a actuar, es un producto social, lingüístico y cultural. La raigambre a este triple nivel impone prerrogativas que son interiorizadas como verdades naturales. Se fraguan visiones estereotípicas que se aplican sistemáticamente tanto al conocimiento de la sustancia química como a sus usuarios, así como a sus condiciones socioeconómicas o el tipo de ambiente social en que viven. Lo acostumbrado es la norma y bajo esos criterios se construyen significados y representaciones sociales, se inoculan actitudes convenidas o se simplifican burdamente complejidades, más que habiéndose articulado nuevas formas de análisis e intentos de comprensión de este fenómeno (*problema de la droga*) y de todos los corolarios que se derivan de él (actitudes hacia los menores consumidores, significados atribuidos a distinciones arbitrarias tales como *drogas* blandas vs. duras o legales vs. ilegales, sesgos perceptivos e inferenciales ligados a visiones estereotípicas, acciones de los mecanismos de control, etc.). Mediante los códigos sociales, lingüísticos y culturales se imponen significados, valoraciones, representaciones, actitudes, comportamientos, predisposiciones, criterios de adscripción, etc., con estatuto de verdad. Mediante el discurso dominante en el que se asocia *joven y droga* se tiende a definir al *problema de la droga* como estigma abaharcante y circunscrito a un reducido espectro de sustancias químicas y usuarios, definición que, obviamente, no agota la complejidad de este fenómeno-hecho.

La dialéctica entre prohibicionismo e institucionalización de las drogas como relación en la que se evidencian las contradicciones, se ha asociado a un proceso de entorpecimiento de la superación de ciertos conflictos jurídicos-sociales debido a lo viciado del proceso en sí mismo. Hace algunas décadas la generalización del consumo de drogas en nuestro contexto sociocultural a un colectivo más amplio de individuos o el símbolo de la desobediencia como estándar frente a figuras de autoridad provocaron reacciones dispares a partir de las cuales se engendró el fenómeno del *problema de la droga*. Convenimos plenamente con el planteamiento crítico de Romani (1996) en el que se asocia ese proceso de constitución con la imposición de un discurso, tipicidades, códigos morales, controles sociales, etc., que se imponía por parte de la visión hegemónica. En virtud de las realidades sociales de índole ideológico, normativo o económico y sus imperativos se ha otorgado el apelativo de *realidad* a un fenómeno como el de consumo de ciertas sustancias tóxicas que invadieron el mercado. Indebidamente se ha tendido a asociar el *problema de la droga* con la marginalidad y la desviación de ciertos colectivos, entre los cuales los menores en situación de calle podrían ser uno de los más representativos. A este respecto, de acuerdo con la apreciación de Sánchez Guerrero (2003) se podría considerar la doble vulnerabilidad hacia el consumo de drogas de aquellos menores que viven en situación de calle, en condiciones desfavorables, de modo que se incrementan sus riesgos de iniciación y/o habituación al consumo de sustancias psicoactivas dada la propia *vulnerabilidad contextual* y precarización de sus condiciones de vida a la que se hayan sometidos. La asociación entre marginación y drogodependencia ha de ser reinterpretada a la luz de la doble implicación que representa, siendo tanto fuente de marginación como oportunidad de control social de modo que el sistema dominante expulsa a un grupo etiquetándolo de *desviado*, lo cual refuerza su posición dominante (Romani, 1992). Sin embargo, puede que la imagen estereotípica de *respetables usuarios de medicamentos* encubra a consumidores de sustancias psicoactivas legales con un poder narcótico superior al de los opiáceos naturales, todo ello posibilitado por la vaguedad farmacológica del concepto *estupefaciente*, según la demanda de Usó (1996). De este modo, el lenguaje como constructor social de realidades contribuye a encubrir un consumo de sustancias legales, pero igualmente tóxicas, cuyo etiquetaje no hiera sensibilidades, ni ocasiona alarma social, ni genera conciencias sociales estereotípicas, ni permitiría hablar de cultura de la droga en el sentido aquí expuesto. Cuantitativamente el número de consumidores es relativamente controlable y a nivel cualitativo siguen siendo consumidores "*decentes*", con lo que no se problematiza la cuestión.

Se encubren frecuentes *desviaciones* que, como posicionamientos concretos en los que se *está fuera del camino*, constituyen casos expiatorios mediante cuyo intento de reconducción se fortalece toda norma. La pregunta que ha de hacerse no es tanto la relativa a *quién está o no en el camino* puesto que, de un modo u otro, estamos todos, sino *cómo se ha trazado y por qué*. En este sentido, Ariès y Duby en su conocida *Historia de la vida privada* (1989: 276) aluden a esta cuestión en los siguientes términos: "La palabra 'desviación' (del latín *de via*) designa a quien está fuera del camino. Pero ¿de qué camino se trata? Toda sociedad se encuentra estructurada por normas, y la identidad de un individuo se mide en función de las libertades que se toma en relación a ellas [...] En otros términos, si nadie se desviaría, si todo el mundo observase las reglas, expresiones activas de las normas, la vida social sería imposible". Junto a menores-problema hay simples comportamientos *desviados* que son etiquetados de *marginales*. Infructuosas búsquedas de sentido personal entre tanto afán proteccionista e intentos de consecución de estados integrales de bienestar que no se alcanzan se suman a participaciones convenidas mediante las que se define el ideal de la comunidad, junto a las cuales se tienden a explorar nuevas posibilidades interpretativas para simbolismos y signos referenciales o se revisan representaciones sociales acerca de cuestiones puntuales de análisis comunitario. Se despliega una nueva idea de comunidad amparada en la fuerza de la costumbre irreductible a cualquier intento de desregulación de la (supuesta) homeostasis del sistema. A consecuencia de confrontaciones entre el mundo interior y aquel que construimos aumentan las servidumbres personales y todo tipo de obligaciones y desviaciones sociales. Se sugiere el advenimiento de un nuevo orden a caballo entre el mundo de las utopías y las ensoñaciones en el que se cree y espera y el mundo de las distopías, el de las desesperanzas y las sátiras sociales. Abandonada la idea de la sociedad perfecta como *desideratum* de organización sociocomunitaria sólo resta avenirse a la posibilidad de desear lo que se puede y aspirar a poder lo que se quiere. Idealizar imaginando bienes compartidos, tender al relajamiento de vigilancias y autocontroles, promover la constitución de comunidades que

aspiran a bienes comunes, proceder a la reatribución de sentidos subjetivados a parcelas de la vida cotidiana que se han visto desvalorizadas o denunciar amenazas para la libertad son algunas de las acciones y seducciones *utopizadas*. Ya sean las utopías colectivas tendencias a imaginar cambios deseables que se asocian en sí mismos a efectos terapéuticos en facetas de lo personal y lo comunitario en forma de anhelos de bienes comunes, reprobaciones ejercidas en forma de denuncias de situaciones insostenibles de debilitamiento o flagrante invasión de derechos irrenunciables, deseos de optimizar exuberancias vitales fatuas o excentricidades mediante visiones mal entendidas de lo que supone el bienestar personal otorgándosele un sentido peyorativo a lo que representa una utopía en sí o simples modos de fantasear, de uno u otro modo, es algo connatural a lo humano y a la propia civilización.

Por lo que respecta a la vinculación *marginación-droga* parece extenderse la idea de que las diferencias socio-económicas y culturales en sociedades occidentales u occidentalizadas no se evidencien en exceso, proponiéndose una homogeneización interesada. En estas condiciones, los resultados hallados en las últimas décadas acerca de los mecanismos explicativos de la experimentación y/o dependencia a las drogas modulados por la adscripción a una condición socioeconómica y cultural u otra son más bien contradictorios. Atrás quedaron los años en los que se asoció, sistemáticamente, *la droga* a la marginalidad respecto al cual Romani (1992) ofreció un exhaustivo análisis crítico, hasta derivar en nuestros días en un uso extendido entre la población infantojuvenil de drogas como el alcohol o el tabaco e incluso de otras como los derivados canábicos o anfetamínicos no asociados, necesariamente, a ambientes desfavorecidos. En general, la experimentación colectiva y ritualizada de drogas de consumo habitual entre los jóvenes, conectada a inercias sociales, sentimientos de integración, comuniones grupales, búsquedas personales, superación de estados abúlicos, etc., no parece estar modulada, de forma significativa, por las condiciones de privación socioeconómica, al menos no de un modo tan evidente como hace algunas décadas.

Asimismo, en la literatura sobre el tema en nuestro país se ha planteado la vinculación *droga-delincuencia* en trabajos tales como los de Vega *et al.* (1982), Berjano *et al.* (1986) y Elzo, Lidon y Urquijo (1992), entre otros, o más recientemente en la investigación de Otero (1996), vinculando semejante binomio, por un lado, a la marginación y, por otro, a los riesgos anejos a semejantes condiciones vitales, así como análisis de la influencia diferencial de la conducta antisocial en el consumo de drogas ilegales (cannabis, derivados anfetamínicos, estimulantes, drogas sintéticas y cocaína) en adolescentes, tales como el de Muñoz-Rivas, Graña, Peña and Andreu (2002). La citada vinculación entre *droga y delincuencia* ha sido objeto de estudio tradicionalmente en diversos estudios anglosajones en los que se asociaba el uso de narcóticos y la delincuencia (véase Barton, 1980; Dembo, Williams, Gertreu, Genung, Schmeidler, Berry, Wish y La Voie, 1991; Huizinga, Menard y Elliott, 1989; Johnson, Wish, Scheneidler y Huizinga, 1991; Kandel, Simcha-Fagan y Davies, 1986; O'Donnell, 1969; Rosenthal, Young, Wallace, Koppel y Gaddis, 1973; Vaillant, 1966), así como aquellos específicamente vinculados a análisis de la situación de adolescentes de la población general (véase Elliot y Ageton, 1976; Johnston, O'Malley y Eveland, 1978; Graus, 1981; Levine y Singer, 1988). Más específicamente se han realizado estudios en los que se ha comprobado la relación entre el consumo de alcohol y el comportamiento delictivo (véase Bartual, Bardisa, López y García-Rodríguez, 2000; Fergusson, Horwood y Linskey, 1996; Otero-López, Romero y Luengo, 1994; Vega, 1989), así como actividades predelictivas (Basabe y Páez, 1992; Graña y Muñoz, 2000) y otras conductas antisociales, tales como la conducción de vehículos sin carnet, el daño deliberado a bienes públicos, el robo de artículos y las peleas físicas (Calafat, Juan, Becoña, Fernández, Gil, Palmer, Sureda y Torres, 2000). Recuérdese a este respecto las tradicionales hipótesis explicativas sobre la vinculación esgrimida, esto es, la consideración de que *la droga causa la delincuencia* (De Fleur *et al.*, 1969; Elliot y Ageton, 1976; Nurco y Dupont, 1977; Pescor, 1938), la posibilidad de que *la delincuencia cause el consumo* (Cuskey, Ipsen y Premkumar, 1973; Elliot y Ageton, 1981; Rosenthal *et al.*, 1973) y la relativa a que *no exista relación causal entre ambas conductas* (Goode, 1972; Elliot y Huizinga, 1984; Jessor y Jessor, 1978). A este respecto, como concluye Otero (1996: 159): "La tarea de establecer conclusiones acerca de la relación droga-delincuencia no resulta fácil, ya que a pesar de la gran cantidad de investigaciones realizadas, mediatizadas por la 'posible' relación causal entre estos fenómenos y, en definitiva, por la 'urgencia' política y social de clarificar el vínculo para dar una respuesta- preventiva y/o de intervención- a estos problemas sociales, son muy pocos

los hallazgos empíricamente consistentes, y las conclusiones más que de definitivas cabría calificarlas de "tentativas".

Drogas, menores y marginación se articulan de un modo peculiar. Mediante la concentración de la preocupación en el poder de los "desviados" se consigue *desviar* intencionalmente la atención de otros poderes legitimados. Se utiliza la masiva oferta del ocio en jóvenes como mecanismo encubierto de control social. El aturdimiento de *la era del ocio* pasivo y activo (como un *dejarse llevar activo* definíamos la inercia social que impulsa a los jóvenes a la iniciación al consumo) conduce más a la sumisión que al ejercicio de la libertad, a la distracción programada más que a la programación activa de una distracción, al aturdimiento más que a la relajación, al vacío entre lo colectivo más que al disfrute compartido, al ansia del consumo más que al consumo de las ansiedades cotidianas y más a una sobre-estimulación delirante que al delirio que estimula. *Drogas-jóvenes* y poder-estigmatización se asocian componiendo una particular visión estereotípica, mistificada ideológicamente, del consumo de sustancias psicoactivas por parte de población juvenil. Al proceso de etiquetaje-estigmatización se le atribuye funcionalidad ya que repercute en la reificación de significados que se conviene en aceptar y que conforman representaciones sociales que se traducen en valoraciones y normas de actuación de la mayoría dominante. Los jóvenes consumidores no son exponentes de una *fracción "descarriada"* de la sociedad, sino elementos constitutivos de ella (Freixa, 1982). La focalización del consumo de *drogas* en la juventud no se puede afirmar, de forma presentista, ni que siempre ha asistido, ni de forma extemporánea, que es *cosa de hoy*. En esta materia abundan las estrategias de estigmatización social asociadas al uso de anestésicos en una sociedad farmacologizada. Los estigmas de *la droga*, esto es, la ideología dominante, los significados sociales de los usos/abusos de ciertas sustancias, la focalización del mismo en el colectivo juvenil, las creencias compartidas orquestadas por los mecanismos de control, el ejercicio del poder diluido, la hipocresía de la doble moral relativa no a la sustancia química sino a los significados sociales y culturales, la hipocresía escondida bajo un halo de acción benefactora y un largo etcétera se ocultan sutilmente personificando las conductas de *desviación* de lo establecido, aunque *vigilando* y *castigando* (por emplear una terminología foucaultiana). Una forma de presión social es aquella derivada de la coerción que sutilmente se va imponiendo y que estigmatiza al joven experimentador de sustancias psicoactivas no tradicionales. El estigma no está en la sustancia, sino en la mirada de quien juzga determinados usos expiados o satanizados por la vigencia social y los condicionantes socioculturales. La etiología del consumo de *drogas* se enraiza más en el poder del aprendizaje social que en el derivado del poder adictivo de los componentes químicos de la sustancia, si bien la interrelación entre los efectos físicos y psíquicos de la misma y la interpretación de los efectos sociales están inextricablemente unidos. Ahora bien, la peligrosidad de las drogas parece apoyarse más en los desequilibrios de la sociedad que en la avidez de la demanda (Martínez Requena, 1984). De la sociedad actual proviene una de las más potentes incitaciones al consumo de *drogas*, según el argumento de Lefebvre (1978). La imagen estereotípica de la juventud drogada se ha esgrimido como mero reflejo de las enfermedades y desequilibrios de la civilización adulta. Este tipo de argumentos, no obstante, son tan radicales y sesgados como aquellos en los que se focalizan las razones de la génesis del consumo y de la atribución social de significados en la genética de la "víctima".

En definitiva, por el afán pragmático que parece guiar las búsquedas humanas, resulta más conveniente investigar sobre *cómo* construimos esa "verdad" de la droga, que indagar sobre si existe un mundo objetivo-real de las sustancias perjudiciales o beneficiosas *sensu stricto*, fuera de nuestras propias percepciones, si acaso ello fuera posible. Se crea un mundo de institucionalizaciones y prohibicionismos que supera el propio interés por la sustancia en sí misma y se (re)conforman conciencias como opiniones colectivas anticipadas. Los elementos simbólicos, cognitivos y aquellos de índole socioafectiva que se desprenden del complejo entramado interaccional reifican esa "realidad". No olvidemos, además, que la mirada es un instrumento de construcción, análisis e interpretación de la realidad, más que un mero posicionamiento a la hora de "explicar" la *cultura de la droga*, de modo que se suelen ver las cosas no como son, sino como nos las representan. Todos nos vemos reflejados/somos reflejo del abaharcante mundo de los significados contruidos en torno a *la droga*. El llamado de un modo estereotípico *mundo marginal de la droga* se asemeja a la articulación de imágenes superpuestas que, aunque en primera instancia parezcan ser representaciones sociales con sus significados y valoraciones atribuidos a este supuesto problema de los menores

desaventajados, no son sino productos estandarizados de la acción de ciertos mecanismos de control.

Discusión

En condiciones de preeminencia de un estado de *ordenado desorden* en ámbitos como el del pensamiento o el social, en momentos en los que se siguen sufriendo los efectos de un *fin de siècle* que parece que no toca a su fin, ante tantas certidumbres que se han visto debilitadas por la acción de cuestionamientos y réplicas reemergentes, dados los intentos de falseamiento de los paradigmas interpretativos y ante otras tantas "insurgencias" (véase Giddens, 2000; Myers, 2000; Racionero, 2000) es cuando se emprenden frecuentes *viajes a ningún lugar*. En tiempos como los actuales los *demonios creados* con apariencia benefactora han de preocuparnos más que aquellos *espectros* (controles, poderes, estatutos de verdad, etc.) de cuya existencia real se duda y que son difíciles de localizar porque muchos de ellos son nuestros propios "fantasmas" y elucubraciones.

En materia de drogas, como en otras muchas temáticas, se hace necesaria una propuesta-acción *radical* (en el sentido frommiano alusivo a *ir a la raíz* de los problemas y de lo esencial: la vida humana) (véase Pastor, Ovejero y Moral, 2000) porque sólo entonces se podrá desnormativizar aquello de lo que por ser acostumbrado no se duda, desinstitucionalizar los conflictos personales, despsicologizar los problemas "normales" de la vida cotidiana y descotidianizar la costumbre al mismo tiempo que se intenta aprehender lo que se nos representan como extraordinario, entre otras muchos ejercicios necesarios de desenmascaramiento y reconstrucción. Han de ser propuestas *radicales*, en el sentido ya convenido, de prevención e intervención psicosocial y comunitaria las que se diseñen (Moral, 2002). Desde la psicología, la propuesta de acción social comunitaria se ha asentado sobre la preocupación por la intervención basada en todo el bagaje psicológico actual y que se encausa a través de la implicación activa de *tecnólogos* que logran integrar estos procedimientos a los procesos de intervención (León Rubio, 2000). Sin embargo, una práctica terapéutica y asistencial que no vaya acompañada de intervenciones a nivel comunitario, en/desde/mediante la comunidad, donde se impliquen activamente profesionales, servicios, asociaciones, agrupamientos humanos, etc., se interpretará como una *intervención desde fuera*. De ahí la conveniencia de la sensibilización, de la concientización y de la propia acción concertada ya que los conflictos de carácter psicosocial poseen una raigambre eminentemente sociocomunitaria. Tal y como puntualizaron Sánchez Vidal y González Gabaldón (1988: 317): "Si asumimos que una parte esencial de los determinantes o raíces de los problemas psicosociales está en el entorno socio-ambiental -no sólo dentro de los individuos-, su análisis será -frente al psicodiagnóstico individual- un paso previo a la intervención si ésta ha de ser racional y planeada, no al mero azar". La convicción real del papel de transformación y cambio social de las intervenciones comunitarias ha de sumarse a la tradicional vocación preventiva que las alienta desde siempre.

En suma, el consumo de drogas por parte de menores en riesgo y jóvenes resulta ser, tal y como se ha comentado, un producto de las interrelaciones de factores de índole biológico, psicológico, social, macroestructural, cultural, comunitario, etc. Por consiguiente, cualquier intento *radicalmente* comprensivo de abordar e intervenir sobre este fenómeno ha de aunar tales esferas, implicándose activamente. Se debe desarrollar la potencialidad, como virtud generativa de naturaleza social, de hacer algo por cambiar las realidades que se nos representan, más que simplemente elucubrar sobre visiones distópicas. Posibles utopías como la relativa a la reconstrucción colectiva del *sentido compartido* ante temáticas como la de la concienciación e intervención sociocomunitaria en materia de drogodependencia juvenil han de operativizarse partiendo de la urgencia de *repensar el discurso sobre las drogas* (Vega, 2003a), a partir de la implementación de propuestas en las que se abogue por la corresponsabilización comunitaria (Moral, 2002), así como ofreciendo un análisis exhaustivo de los determinantes socioculturales de los usos de sustancias psicoactivas y su vinculación a aspectos legales del consumo (Sánchez-Carbonell, 2004). De este modo, mediante un ejercicio crítico de desenmascaramiento de la urdimbre que sustenta tanto la representación social asociada a la drogadicción juvenil como su reglamentación jurídico-social y el propio estatuto de los usuarios

etiquetados como *casos-problema* se posibilitará un abordaje desmitificador y comprensivo de semejante problemática.

Referencias

- Arce Guerra, F. de (2000). Prevención escolar y comunitaria de drogodependencias. Una experiencia de dos años e aplicación. *Intervención Psicosocial*, 9(2), 233-246.
- Ariès, P. y Duby, G. (1989, or. 1987). *Historia de la vida privada. De la Primera Guerra Mundial a nuestros días*. Volumen 5. Madrid: Taurus.
- Barriga, S. (1986). Implicaciones sociales de la droga. En J. León Carrión. *Bases para la prevención de las drogodependencias* (pp. 81-103). Sevilla: ALFAR.
- Barton, W.I. (1980). Drug histories and criminality: Survey of inmates of state correctional facilities. January 1974. *The International Journal of the Addiction*, 15, 233-258.
- Bartual, V.; Bardisa, M.; López, C. y García-Rodríguez, J.A. (2000). Análisis relacional entre consumo de drogas y conducta delictiva. En J. Fernández, J. Herrero y A. Bravo (Comps.). *Intervención psicosocial y comunitaria. La promoción de la salud y de la calidad de vida*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Basabe, N. y Páez, D. (1992). *Los jóvenes y el consumo de alcohol. Representaciones sociales*. Madrid: Fundamentos.
- Berjano, E. y otros (1986). *Drogas y delincuencia: Población de Alto Riesgo*. Generalitat Valenciana. Consellería de Treball i Seguritat Social.
- Calafat, A. (1997). La Representación Social de las Drogas de Diseño en Europa. En *XXIV Jornadas Nacionales Socidrogalcohol*. Libro de Actas (pp. 39-61). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Calafat, A.; Juan, M.; Becoña, E.; Fernández, C.; Gil, E.; Palmer, A.; Sureda, P. y Torres, M.A. (2000). *Salir de marcha y consumo de drogas*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Costa-Pau, R. y Vendrell, E. (2003). El grupo, como instrumento para detectar la percepción del riesgo hacia el consumo de drogas. *Revista Española de Drogodependencias*, 28(1-2), 140-159.
- Cuskey, W.R.; Ipsen, J. y Premkumar, T. (1973). An inquiry into the nature of changes in behavior among drug users in treatment. National Commission on Marijuana and Drug Abuse. *Drug Use in America, Treatment and Rehabilitation, Vol IV*. (pp. 198-357). Washington (D.C.): U.S. Government Printing Office.
- De Fleur, L.B.; Ball, J.C. y Snarr, R.W. (1969). The long-term social correlates of opiate addiction. *Social Problems*, 17, 225-234.
- Dembo, R.; Williams, L.; Gertreu, A.; Genung, L.; Schmeidler, J.; Berry, E.; Wish, E.D. y La Voie, L. (1991). A longitudinal study of the relationships among marijuana/hashish use, cocaine use and delinquency in a cohort of high risk youths. *The Journal of Drug Issues*, 21, 271-312.
- Elliot, D.S. y Ageton, A.R. (1976). The relationship between drug use and crime among adolescents. En Research Triangle Institute (Ed.). *Drug Use and Crime: Report of the Panel on Drug Use and Criminal Behavior* (pp. 297-321). Springfield: National Technical Information Service.
- Elliot, D.S. y Ageton, A.R. (1981). *The Epidemiology of Delinquent Behavior and Drug Use Among American Adolescents, 1976-1978*. National Youth Survey Report, 14. Boulder: Behavioral Research Institute.
- Elliot, D.S. y Huizinga, D. (1984). The relationship between delinquent behavior and ADM problems. Documento presentado en el ADAM-HA/OJJDP State-of-the Art Research Conference on Juvenile Offenders with Serious Drug Alcohol and Mental Health Problems. Rockville.
- Elzo, J.; Lidon, J.M. y Urquijo, M.L. (1992). *Delincuencia y Drogas. Análisis Jurídico y Sociológico de Sentencias Emitidas en las Audiencias Provinciales y en los Juzgados de la Comunidad Autónoma Vasca*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Fergusson, D.M.; Horwood, L.J. y Linskey, M.T. (1996). The prevalence and risk factors associated with abusive or hazardous alcohol consumption in 16-years-olds. *Addiction*, 90, 935-946.

- Freixa, F. (1982). *El fenómeno droga*. Madrid: Salvat.
- Freixa, F. y Sánchez-Concherio, M.T. (1989). *¿Camino sin salida? El drogodependiente frente al sistema jurídico-penal y sanitario*. Barcelona: Icaria.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. El efecto de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Goode, E. (1972). Excerpts from marijuana use and crime. En National Commission on Marihuana and Drug Abuse. *Marihuana: A signal of Misunderstanding, Vol. I*. Washington (D.C.): U.S. Government Printing Office.
- Graña, J.L. y Muñoz, M.J. (2000). Factores psicológicos de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicología Conductual*, 8, 249-269.
- Herrero, S. (2003). Las drogas de uso recreativo en el derecho penal español. *Adicciones*, 15, suplemento 2, 361-383.
- Huizinga, D.H.; Menard, S. y Elliott, D.S. (1989). Delinquency and drug use: Temporal and developmental patterns. *Justice Quarterly*, 6, 419-455.
- Jessor, R. y Jessor, S.L. (1978). Theory testing in longitudinal research on marihuana use. En D.B. Kandel (Ed.). *Longitudinal Research on Drug Use* (pp. 41-71). Washington (D.C.): Hemisphere.
- Johnson, B.D.; Wish, E.D.; Scheneidler, J. y Huizinga, D. (1991). Concentration of delinquent offending: Serious drug involvement and high delinquency rates. *The Journal of Drug Issues*, 21, 205-209.
- Johston, L.D.; O'Malley, P.M. y Eveland, L.K. (1978). Drugs and delinquency: A search for casual connections. En D.B. Kandel (Ed.). *Longitudinal Research on Drug Use* (pp. 137-156). Nueva York: Wiley.
- Kandel, D.; Simcha-Fagan, D. y Davies, M. (1986). Risk factors for delinquency and illicit drug use from adolescence to young adulthood. *Science*, 181, 1067-1070.
- Kloep, M.; Hendry, L.B.; Ingebrigtsen, J.E.; Glendinning, A. y Espness, G.A. (2001). Young people in 'drinking' societies? Norwegian, Scottish and Swesich adolescents' perception of alcohol use. *Health Education Research*, 16(3), 279-291.
- Kraus, J. (1981). Juvenile drug abuse and delinquency: Some differential associations. *British Journal of Psychiatry*, 139, 422-430.
- Lefebvre, G. (1978). *Les parents et la drogue*. Drogstop. Centre Didro. París.
- Levine, M. y Singer, S.I. (1988). Delinquency, substance abuse and risktaking in middle-class adolescents. *Behavioral Science and the Law*, 6, 385-400.
- León Rubio, J.M. (2000). El modelo biopsicosocial o la concepción social de las acciones de salud. Una guía para la elaboración de la Psicología Social de la Salud. En A. Ovejero (Ed.). *La psicología social en España al filo del año 2000: balance y perspectivas* (pp. 274-299). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martín, E. (2002). Jóvenes y alcohol. *Adicciones*, 14(2), 135-137.
- Martínez Requena, E. (1984). Droga y delincuencia. En Consejo Superior de Protección de Menores. *Droga y menores* (pp. 65-71). Madrid: Ministerio de Justicia.
- Megías, E. (Dir.). (2000a). *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas*. Colección Estudios Sociales, 2. Barcelona: Fundación la Caixa.
- Megías, E. (Dir.) (2000b). *Valores sociales y drogas*. Madrid: FAD.
- Monzán, J. (2003). El tiempo libre como ámbito de prevención. *Revista Española de Drogodependencias*, 28(1-2), 121-127.
- Moradillo, F. (2003). Educación sobre drogas en un centro de educación secundaria: una experiencia participativa. *Revista Española de Drogodependencias*, 28(1-2), 24-47.
- Moral, M.V. (2002). *Jóvenes, consumo de sustancias psicoactivas e identidad. Propuesta de prevención e intervención psicosocial y comunitaria*. Universidad de Oviedo: Tesis Doctoral.
- Moral, M.V. y Ovejero, A. (2004). Actitudes ante el consumo de sustancias psicoactivas y mentalidades del usuario en adolescentes de secundaria. *Entemu* (en prensa).
- Moral, M.V.; Ovejero, A. y Rodríguez, F.J. (2002). La construcción intersubjetiva de las diferencias inter-género en el consumo juvenil de alcohol. *II Symposium Nacional "Tratamiento de la Adicción en la Mujer"*. Madrid.
- Moral, M.V.; Rodríguez, F.J. y Sirvent, C. (2004). Motivadores de consumo de alcohol en adolescentes: Análisis de las diferencias intergénero y propuesta de un *continuum* etiológico. *Adicciones* (en prensa).

- Muñoz-Rivas, M.J.; Graña, J.L.; Peña, M.E. y Andreu, J.M. (2002). Influencia de la conducta antisocial en el consumo de drogas ilegales en población adolescente. *Adicciones*, 14(3), 313-320.
- Myers, D.G. (2000). *The american paradox: Spiritual hunger in a age of plenty*. New Haven: Yale University Press.
- Nurco, D.N. y Dupont, R.L. (1977). A preliminary report on crime and addiction within a community-wide population of narcotic addicts. *Drug and Alcohol Dependence*, 2, 109-121.
- O'Donell, J.A. (1969). *Narcotic Adicts in Kentucky*. Public Health Service Publication, nº 1881. Washington (D.C.): U.S. Government Printing Office.
- Otero-López, J.M. (1996). *Droga y delincuencia: concepto, medida y estado actual del conocimiento*. Madrid: Pirámide.
- Otero-López, J.M.; Romero, E. y Luengo, M.A. (1994). Identificación de factores de riesgo de la conducta delictiva: hacia un modelo integrador. *Análisis y Modificación de Conducta*, 20(73), 675-709.
- Ovejero, A. (2000). La adicción como búsqueda de identidad: una base teórica psicosocial para una intervención eficaz. *Intervención Psicosocial*, 9(2), 35-48.
- Pastor Martín, J.; Ovejero, A. y Moral, M.V. (2000). Psicologías rodeo *adversus* psicologías radicales: la necesidad de una psicología (radical) del mundo de la vida. En D. Caballero; M.T. Méndez y J. Pastor (Eds.). *La mirada psicosociológica. Grupos, proceso, lenguajes y estructuras* (pp. 122-127). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pescor, M. (1938). A statistical analysis of the clinical records of hospitalized drug addicts. *Public Health Reports*, 143, 1-23.
- Racionero, L. (2000). *El progreso decadente. Repaso al siglo XX*. Barcelona: Ensayo.
- Rodríguez-Martos, A. (1996). Factores de riesgo. Prevención. Detección e intervención en problemas de alcohol en la población infanto-juvenil. En E. Gil; T. Robledo; J. Rubio e I. Espiga. *Alcohol y Juventud 1995* (pp. 61-86). Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica.
- Rodríguez, E. y Megías, E. (2001). Una aproximación al cambio de las representaciones sociales sobre drogas en España. *Trastornos Adictivos*, 3(3), 193-198.
- Romani, O. (1992). Marginación y drogodependencia. Reflexiones en torno a una caso de investigación-intervención. En F. Alvarez-Uría, F. (Ed.). *Marginación e inserción* (pp. 259-281). Madrid: Endymión.
- Romani, O. (1996). Prólogo. En J. Pallarés. *El placer del escorpión. Antropología de la heroína y los yonquis* (pp. 9-14). Lleida: Editorial Milenio.
- Rosenthal, S.J.; Young, J.; Wallace, D.B.; Koppel, R. y Gaddis, G. (1973). *Illicit Drug Use and Its Relation to Crime: A Statistical Analysis of Self-reported Drug Use and Illegal Behavior*. Philadelphia: Center for Social policy and Community Development. Temple University.
- Sánchez-Carbonell, X. (2004). Contexto cultural y consecuencias legales del consumo de drogas. *Trastornos Adictivos*, 6(1), 1-4.
- Sánchez Guerrero, A. (2003). Menores en situación de calle. La doble vulnerabilidad hacia el consumo de drogas. *Revista Española de Drogodependencias*, 28(1-2), 128-139.
- Sánchez Vidal, A. y González Gabaldón, B. (1988). Roles y formación del psicólogo comunitario. En A. Martín; F. Chacón y M. Martínez. *Psicología Comunitaria* (pp. 309-332). Madrid: Visor.
- Vaillant, G.E. (1966). A twelve year follow-up of New York narcotic addicts: Some social psychiatric characteristics. *Archives of General Psychiatry*, 15, 599-609.
- Vega, A. y cols. (1982). *Delincuencia y Drogas. Estudio de un Grupo Marginado y Respuestas Educativas*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educatió. Universitat de Barcelona.
- Vega, A. (1989). Menores, delincuencia y drogas. *Revista Española de Drogodependencias*, 14, 244-285.
- Vega, A. (2003a). Repensar la educación sobre las drogas para una nueva prevención. *Revista Española de Drogodependencias*, 28(1-2), 7-23.
- Vega, A. (2003b). Los avatares de la política educativa escolar relativa a las drogas. En J. Elzo y otros. *Drogas y Escuela IV. Evolución del consumo de drogas en estudiantes donostiarra (1981-2002)* (pp. 385-405). San Sebastián: EUTS.

EDUCADORES DE CENTROS DE MENORES: BURNOUT Y CONSECUENCIAS CLÍNICAS ASOCIADAS.

Ana Suárez Martínez¹

Ramón Arce Fernández¹.

M^a Jose Vázquez Figueirido².

¹Universidade de Santiago de Compostela.

²Universidad de Vigo.

Introducción

El estudio de los factores que contribuyen al menoscabo del bienestar laboral ha sido uno de los temas biopsicosociales que mayor interés ha despertado en el seno de la Psicología Organizacional durante las últimas décadas. En este contexto, numerosos autores han centrado sus esfuerzos en analizar la incidencia de determinadas “patologías laborales”, las cuales propician el deterioro de la calidad de vida laboral del trabajador y, en consecuencia, una merma en los objetivos de la organización (Fernández-Montalvo y Garrido, 1999).

En este sentido, uno de los trastornos sociolaborales que ha recibido una inusitada atención lo constituye el síndrome de “burnout” el cual es definido como “*un síndrome de cansancio emocional, despersonalización y disminución del logro personal que puede ocurrirle a los individuos que realizan algún tipo de trabajo con gente*” (Maslach y Jackson, 1981, p. 1). Tal y como se desprende de la definición, este fenómeno organizacional posee una incidencia diferencial en aquellas profesiones cuyo desempeño ocupacional se orienta hacia las personas (p.e., medicina, enfermería, docencia, etc), en las cuales se establecen intensas relaciones de ayuda con los usuarios de sus servicios (Gil-Monte y Peiró, 1997). Uno de los colectivos profesionales considerados de “alto riesgo” lo constituyen los educadores de menores debido, principalmente, a las condiciones en las que se desarrolla su labor psicoeducativa. Así, las escasas investigaciones realizadas, tomando como muestra de estudio a este grupo ocupacional, revelan que tanto las características de los menores a su cargo (grupo en riesgo de exclusión social) y las complejas interacciones establecidas con los mismos (relaciones ambiguas y frustrantes debido a las bajas expectativas de éxito), así como el escaso reconocimiento social de su trabajo y la falta de recursos en el cual lo desempeñan (Söderfeldt, Söderfeldt y Warg, 1995), favorecen el desarrollo de situaciones de tensión que, si no se afrontan de manera adecuada, pueden acarrear el desarrollo del mencionado síndrome de burnout (Arón y Llanos, 2000).

Ciñéndonos a dicho fenómeno en cuestión, la literatura previa nos indica (v.gr., Cordes y Dougherty, 1993; Courage y Williams, 1987; Maslach y Jackson, 1981) que éste está conformado por tres dimensiones: el cansancio emocional, la despersonalización y el logro personal. El *cansancio emocional*, también denominado agotamiento emocional, hace referencia a un sentimiento de saturación o agotamiento emocional provocado por las demandas laborales estresantes, es una experiencia de estar emocionalmente “gastado” debido al contacto diario y mantenido con las personas a las que hay que atender como objeto de trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1997). La *despersonalización*, que consiste en un distanciamiento del trabajo, desarrolla en el profesional actitudes y sentimientos negativos, cínicos y hostiles hacia las personas destinatarias de su labor profesional. Estas personas son vistas por los profesionales de forma deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo, lo que conlleva que les culpen de sus frustraciones y de su descenso del rendimiento laboral. Se trata, en definitiva, de un estilo de afrontamiento evitativo que alivia la tensión experimentada en el desempeño del puesto, caracterizado por el aislamiento del sujeto con el fin de protegerse de la falta de energía emocional (Gil-Monte y Peiró, 1997). Finalmente, el *logro personal*, que en el burnout se relaciona con una disminución del mismo, implica un sentimiento de inadecuación personal o falta de logros personales del que se deriva un sentimiento de cierre de las posibilidades de logro profesional y la subsiguiente disminución de

las expectativas en el trabajador . Todo ello implica una autoevaluación negativa donde se incluyen el rechazo a sí mismo y hacia los logros personales, así como sentimientos de fracaso y baja autoestima. Los síntomas característicos de un trabajador con escaso logro personal incluyen: una autocrítica rígida, insatisfacción, hipersensibilidad a la crítica, resentimientos, indecisión crónica, miedo, escasa asertividad, perfeccionismo, frustración, autoculpabilidad, hostilidad flotante, depresión, negativismo, etc (Paredes, 2002).

Parte de la investigación desarrollada desde este complejo campo de estudio se ha centrado en las posibles consecuencias asociadas a este síndrome, prestando especial atención a los efectos negativos que éste ejerce sobre la salud de los individuos. Así, se constata que el hecho de “estar quemado” lleva consigo el padecimiento de síntomas lo suficientemente importantes como para que el sujeto se sienta de alguna manera enfermo (v.gr. Álvarez y Fernández, 1991a, 1991b; Daniel, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1997; PSISA, 1993).

En esta línea, Freudenberger y Richelson (1980) describieron un número considerable de síntomas clínicos asociados al “burnout”, entre los que se destacan los siguientes: agotamiento, aislamiento, cinismo, aburrimiento, impaciencia y alta irritabilidad, sentimientos de omnipotencia, sospechas de no ser apreciado, paranoia, negación de sentimientos, desorientación y diversas quejas psicósomáticas.

Posteriormente, Maslach (1982) expuso una relación de síntomas observados en los individuos con esta patología laboral: síntomas psíquicos (baja autoestima, tensión, depresión, frustración, etc.); psicósomáticos (p.e. agotamiento y fatiga, dolores de cabeza, dolores musculares, problemas de sueño); conductuales (incapacidad para relajarse, descenso del rendimiento laboral, absentismo, rotación, deshumanización, conflictos con la familia, etc) y emocionales (ira, irritabilidad, desconfianza, indiferencia, negativismo, etc).

A su vez, tras una revisión exhaustiva de los artículos relacionados con la sintomatología asociada al queme profesional, Burisch (1989) elaboró su propia lista, la cual incluía más de 130 síntomas. Este autor afirma que los individuos que se encuentran en alguna etapa de este fenómeno presenta uno o más (generalmente todos) de los siguientes síntomas centrales: 1) Hiper o hipoactividad; 2) Sentimientos de impotencia; 3) Inquietud interior; 4) Autoestima reducida y desmoralización; 5) Relaciones sociales deteriorándose o ya deterioradas y 6) Esfuerzos activos para conseguir cambiar la situación molesta. Estos síntomas pueden variar en cuanto a su duración, consistencia e intensidad, de manera que, aunque ciertas características son compartidas por todos los individuos quemados, habrá aspectos del proceso que serán únicos para cada sujeto (v.gr. Bibeau, Dussault, Larouche, Lippel, Saucier, Vézina, y Vidal, 1989).

De lo anterior parece deducirse que, un sujeto aquejado de “burnout” sufre determinados trastornos psicósomáticos, cognitivos, emocionales y conductuales que no llegan a constituir una entidad cínica definida pero que se traducen en un malestar psicológico que afecta a las diferentes esferas de su vida (Fernández, 2000).

Es precisamente en este campo de análisis donde se sitúa la presente investigación, cuyo objetivo principal es el de analizar la prevalencia del burnout y las consecuencias clínicas asociadas en un colectivo de profesionales proclives al padecimiento de este síndrome: los educadores de centros de menores (v.gr., Barría, 2002; Dinah, 2000; Drake y Yadama, 1995; Morales, Gallego y Rotger, 2004; Yadama y Drake, 1996). A su vez, y con la finalidad de comprobar si el tipo de trabajo desempeñado por dichos profesionales es el determinante del burnout y, como consecuencia, del estado comórbido asociado al síndrome, compararemos la muestra de educadores con otros profesionales de la educación, los profesores de enseñanza secundaria; los cuales, aunque diferenciados en relación al contexto en el que realizan su trabajo, convergen en el desempeño de una misma función: la educación del menor.

Método

Muestra

En la recogida de datos participaron un total de 143 educadores de menores. De éstos, 63 (44.1%) eran educadores de menores de protección o reforma y 80 (55.9%) de alumnos de secundaria. Por géneros, 60 (42%) eran varones y 83 (58%) mujeres. Los participantes tenían una edad media de 39.74 ($S_x= 11.27$) oscilando entre los 23 y los 65 años. Todos ellos tenían una experiencia en este tipo de trabajo superior a un año.

Procedimiento

Los datos fueron obtenidos de forma individual para cada uno de los sujetos en pases también individuales. En el caso de los Educadores de Menores contamos con el preceptivo permiso de la Administración (i.e., Dirección General autonómica competente) siendo los cuestionarios distribuidos y recogidos no por los investigadores sino por miembros de la propia administración. Este proceder se sustenta en que era imprescindible garantizar el anonimato de los educadores. Por su parte, los profesores de secundaria fueron contactados directamente por los experimentadores en sus centros escolares. El tiempo de cumplimentación de los cuestionarios osciló entre los 30 y los 45 minutos. La participación fue voluntaria no recibiendo ninguna compensación por la misma.

Instrumentos de medida

La revisión de la literatura existente en torno a la evaluación de las variables que conforman nuestro estudio, nos ha llevado a la selección de los siguientes instrumentos de medición:

- El *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, desarrollado por Maslach y Jackson (1986) constituye el instrumento utilizado con mayor frecuencia para medir el fenómeno del “*burnout*” en los profesionales asistenciales, gozando de gran aceptación tanto a nivel nacional como internacional (Paredes, 2002). Consta de 22 ítems distribuidos en tres sub-escalas que evalúan cada una de las dimensiones definitorias del burnout: cansancio emocional (9 ítems), que valora los sentimientos del trabajador respecto a sentirse agotado o saturado emocionalmente por el trabajo; despersonalización (5 ítems), que mide las respuestas frías e impersonales hacia los menores y el trato que el educador les proporciona y, logro personal (8 ítems) que hace referencia a los sentimientos de competencia y éxito en la realización del trabajo.

Este cuestionario presenta un formato de respuesta tipo Likert, con una escala de frecuencia de siete puntos (0=nunca a 6=diariamente). El grado de “*burnout*” reconocido es conceptualizado como una variable continua que iría desde bajo a alto grado de “*burnout*” en función de las puntuaciones en las tres subescalas, de manera que: a) altas puntuaciones en las subescalas de Cansancio Emocional y Despersonalización, y bajas puntuaciones en la subescala de Logro Personal, reflejarían un alto grado de “*burnout*”; b) un grado medio de “*burnout*” estaría reflejado a partir de puntuaciones medias en las tres subescalas y, c) bajas puntuaciones en Cansancio Emocional y Despersonalización, y altas puntuaciones en la subescala de Logro Personal, reflejarían un bajo grado de “*burnout*”. En relación a las propiedades psicométricas, diferentes estudios han demostrado la existencia de niveles aceptables de validez y fiabilidad de la escala en diversos colectivos profesionales (v.gr., Gil-Monte y Peiró, 1999; Maslach y Jackson, 1986).

- Tomamos el *Inventario Breve de Síntomas (B.S.I)* de Derogatis (1993) para evaluar el grado de alteración psicopatológica o psicosomática que presentan los sujetos de nuestro estudio. El BSI es, en esencia, la forma abreviada del SCL-90-R (Derogatis, 1977). Se compone de 53 ítems-síntomas baremados en una escala de 5 puntos (0= ausencia total de molestias relacionadas con el síntoma; 4= molestia máxima). Estos 53 síntomas se distribuyen en 10 grupos o “dimensiones sintomáticas”, cada una de las cuales mide un aspecto diferente de la psicopatología, concretamente: a) somatización, que evalúa las vivencias de disfunción corporal (síntomas relacionados con alteraciones neurovegetativas en los sistemas cardiovascular, respiratorio, gastrointestinal y muscular); b) obsesivo-compulsivo, que hace

referencia a las conductas, pensamientos e impulsos que el sujeto considera absurdos e indeseados, los cuales le generan angustia y son difíciles de evitar o eliminar; c) sensibilidad interpersonal, que recoge los sentimientos de timidez y vergüenza, tendencia a sentirse inferior a los demás, hipersensibilidad a las opiniones y actitudes ajenas y, en general, incomodidad e inhibición en las relaciones interpersonales; d) depresión, los ítems que componen esta dimensión recogen signos y síntomas propios de los trastornos depresivos, vivencias disfóricas, de desánimo, anhedonia, desesperanza, impotencia y falta de energía, así como ideas autodestructivas y otras manifestaciones cognitivas y somáticas características de los estados depresivos; e) ansiedad, que engloba síntomas referidos a manifestaciones clínicas de ansiedad tanto generalizada como aguda (“pánico”), así como signos generales de tensión emocional y sus manifestaciones psicósomáticas, f) hostilidad, que hace referencia a pensamientos, sentimientos y conductas propios de estados de agresividad, rabia y resentimiento, g) ansiedad fóbica, mediante esta dimensión se valoran las diferentes variantes de la experiencia fóbica, entendida como un miedo persistente, irracional y desproporcionado a un objeto, sujeto o situación, generalmente complicado por conductas evitativas o de huida, h) ideación paranoide, esta dimensión sintomática está constituida por ítems que recogen diferentes aspectos de la conducta paranoide, considerada fundamentalmente como la respuesta a un trastorno de la ideación; i) psicoticismo, los ítems que componen esta dimensión configuran un aspecto psicótico que se extiende desde la esquizoidia y la esquizotipia leves hasta la psicosis florida. En la población general esta dimensión está más relacionada con sentimientos de alienación social que con psicosis clínicamente manifiesta; j) escala adicional, esta escala engloba síntomas misceláneos, considerados como adicionales porque su peso factorial en las diferentes subescalas no permite adjudicarlos a ninguna de ellas en particular.

Este cuestionario posibilita, además de la puntuación alcanzada en cada una de las 9 dimensiones, la medida de tres índices globales: a) El Índice de Severidad Global, que es una medida generalizada e indiscriminada de la intensidad del sufrimiento psíquico y psicósomático global; b) El Total de Síntomas Positivos, que contabiliza el número total de síntomas positivos, es decir, la amplitud y diversidad de la psicopatología y, c) El Malestar referido a Síntomas Positivos, que relaciona el sufrimiento o “distrés” global con el número de síntomas y es, por lo tanto, un indicador de la intensidad sintomática media. En relación a las propiedades psicométricas del B.S.I., nuestros sujetos mostraron una alta consistencia en las respuestas a este checklist, “alpha” de Cronbach= .96.

Análisis de datos

Los análisis de datos, orientados al estudio de los objetivos de este trabajo de campo, merecieron diferentes aproximaciones estadísticas mediatizadas por el formato de las variables, continuas o discretas. Para el estudio de la relación entre el burnout y la variable sociodemográfica *tipo de trabajo* (educador vs profesor) recurrimos a un MANOVA. Entre otras, las razones para preferir un MANOVA a otras pruebas cabe mencionar que éste tiene en cuenta las intercorrelaciones entre variables; proporciona un “alpha” global a la vez que nos reporta análisis univariados; y evalúa la potencia de los resultados (Stevens, 1986 p. 143). Como es bien sabido, el análisis de varianza es una prueba robusta, especialmente con grupos de tamaños iguales o aproximadamente iguales (grande/pequeño <1.5). En nuestro caso, los grupos a contrastar eran de tamaños iguales.

Asimismo, para el estudio de la relación entre las variables de evaluación clínica (estado comórbido de los sujetos) con el burnout, la herramienta estadística más apropiada la regresión múltiple. Se cumplen, además, los requerimientos básicos de este estadístico: la normalidad (comprobada mediante la Z de Kolmogorov-Smirnov) e independencia de medidas. A su vez, en todos los casos había más de 15 sujetos por predictor, se realizó un control de los “outliers”; se procedió a una validación cruzada (partiendo aleatoriamente la muestra en dos); y se controló la (colinealidad) a través de la tolerancia ($1-R^2$) que es la proporción de la varianza de una variable no explicada por las otras variables independientes de la ecuación. Todas las variables que entraron en las diversas ecuaciones obtuvieron valores superiores a .9.

Sobre la base de un posible uso de estos datos con fines predictivo-prescriptivos, procedimos con un modelo de selección de las variables automático (un modelo no automático

es asumible cuando se trata de un estudio descriptivo). El procedimiento de selección del conjunto de predictores fue el de “paso a paso” (stepwise), generalmente recomendado por los expertos (v. gr., Stevens, 1986).

Resultados

Análisis descriptivo del burnout en la muestra

Los valores promedio obtenidos con nuestra muestra, véanse en la Tabla 1, entran en el rango medio en las tres dimensiones del burnout: cansancio emocional (18-29), despersonalización (6-11) y logro personal (34-39). En otras palabras, los participantes en el presente estudio tienen un grado medio de cansancio emocional, despersonalización y logro personal.

Por su parte, los educadores y profesores de nuestro estudio presentan igual cansancio emocional y logro personal a la vez que menos despersonalización que los referidos por Maslach y Jackson (1986) entre educadores norteamericanos (ver Tabla 1). Sin embargo, el coeficiente de variabilidad (CV) nos advierte de una amplia dispersión en despersonalización entre la muestra de sujetos o, lo que es lo mismo, el grado de padecimiento de despersonalización está desigualmente repartido entre los participantes.

Finalmente, si nos centramos en los valores promedio obtenidos con nuestra muestra observamos que tanto los educadores como los profesores obtienen puntuaciones más elevadas en las dimensiones cansancio emocional y logro personal que en la dimensión despersonalización. Estos resultados son coincidentes con los informados generalmente en la literatura (v.gr. Garcés de los Fayos, 2000; Gil-Monte y Peiró, 1999; Söderferd, Söderferdt y Warg, 1995). De ellos se deriva un apoyo a la propuesta de Maslach, Schaufeli, y Leiter (2001) y de Gil-Monte y Peiró (1999) quienes sostienen que el burnout se inicia con un proceso dual caracterizado por cansancio emocional y bajo desarrollo personal, que se materializa, posteriormente, en la generación de actitudes de despersonalización como una estrategia de afrontamiento desarrollada frente a la experiencia crónica de baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional.

Tabla 1. Prueba T para una muestra.

Variable	t	p	M	S _x	CV	Valor de prueba
Cansancio emocional	-1.296	.197	20.10	10.63	52.89	21.25
Despersonalización	-11.709	.000	5.5	5.62	112.4	11
Logro personal	.946	.346	34.21	8.47	24.76	33.54

Nota: G.L (143). Los valores de prueba fueron tomados de Maslach y Jackson (1986) para muestra de profesores.

Estudio del contraste entre educadores de menores y profesores de secundaria.

El factor tipo de trabajo con menores (educador de menores en reforma o protección vs. profesor de secundaria) no media diferencias significativas en el burnout, $F_{\text{multivariada}}(3,139)=2.272$; ns; $\eta^2=.047$.

No obstante, los efectos univariados (ver Tabla 2) ponen de relieve que los educadores de menores manifiestan padecer una mayor despersonalización, factor central en la concreción del burnout (Moreno y Aragoneses, 1991). Esto es, los educadores de menores de protección o reforma evidencian un mayor distanciamiento de los menores que los profesores de secundaria. Dado que la despersonalización es el componente crítico burnout y definitorio de las profesiones de servicios humanos (v.gr., Leiter, 1991; Evans y Fischer, 1993) y que diferencia a educadores de profesores, procederemos a analizar el peso que en esta variable tiene la sintomatología presente en la muestra. .

Bloque I: Psicología Jurídica del Menor

Tabla 2. Efectos univariados para el factor tipo de trabajo con menores.

Variable	SC	F	p	Eta ²	M _{educador}	M _{profesor}
Cansancio emocional	91.642	.810	.370	.006	21	19.388
Despersonalización	184.872	6.061	.015	.041	6.778	4.488
<i>Logro personal</i>	<i>117.005</i>	<i>1.638</i>	<i>.203</i>	<i>.011</i>	<i>33.19</i>	<i>35.012</i>

Nota: G.L. (1,141).

Despersonalización y patología

Un análisis de regresión múltiple lineal de las variables de medida clínica recogidas en el BSI (Derogatis, 1993) (somatización, obsesivo-compulsivo, susceptibilidad interpersonal, depresión, ansiedad, hostilidad, ansiedad fóbica, ideación paranoide y psicoticismo) sobre la despersonalización ha dado soporte a un modelo predictivo compuesto por las variables ansiedad, ideación paranoide y depresión que explica el 46.3% de la varianza (ver Tabla 3). Más en concreto, la despersonalización (ver Tabla 4) tiene una relación positiva con la ansiedad ($\beta=.730$) y la ideación paranoide ($\beta=.343$) y negativa con la depresión ($\beta=-.376$). En otras palabras, la despersonalización implica un incremento en los niveles de ansiedad e ideación paranoide a la vez que un descenso en los niveles de depresión.

Tabla 3. Regresión múltiple. Variable dependiente: despersonalización.

Modelo	R	R ² c	E	CR ²	F	gl	p
Ansiedad	.649	.418	4.30	.422	102.11	1,140	.000
Ansiedad, ideación paranoide	.666	.436	4.23	.022	5.607	1,139	.019
Ansiedad, ideación paranoide, depresión	.689	.463	4.13	.030	7.874	1,138	.006

Tabla 4. Coeficientes de regresión. Variable dependiente: despersonalización.

	B	Error	Beta	t	p	Tolerancia
(constante) ^a	2.724	.454		5.993	.000	
Ansiedad	4.931	.488	.649	10.105	.000	1.00
(constante) ^b	2.258	.489		4.621	.000	
Ansiedad	3.83	.668	.504	5.73	.000	.516
Ideación paranoide	1.527	.645	.208	2.368	.019	.516
(constante) ^c	2.184	.478		4.572	.000	
Ansiedad	5.545	.894	.730	6.202	.000	.275
Ideación paranoide	2.509	.720	.343	3.484	.001	.394
Depresión	-2.692	.959	-.376	-2.806	.006	.212

Nota: Variable dependiente: despersonalización; a=Modelo a; b=Modelo b; c= Modelo c.

Los efectos multivariados para el factor tipo de trabajo (educador de menores vs. profesor de secundaria) nos indican que hay diferencias significativas en el estado clínico entre educadores y profesores, $F_{\text{multivariada}}(9,132)=4.034$; $p<.001$; $\eta^2=.216$.

Por su parte, los efectos univariados (ver Tabla 5) informan de diferencias en las escalas somatización, depresión, ansiedad, ideación paranoide y psicoticismo. Sucintamente, los educadores de menores presentan unos niveles más elevados de somatización, depresión, ansiedad, ideación paranoide y psicoticismo. Esto es, los educadores de menores desarrollan, en comparación con otros profesionales de la enseñanza en circunstancias equivalentes, una sintomatología relacionada con alteraciones neurovegetativas en general, sobre todo en los sistemas cardiovascular, respiratorio, gastrointestinal y muscular; vivencias disfóricas, de

desánimo, anhedonia, desesperanza, impotencia y falta de energía así como ideas autodestructivas y otras manifestaciones cognitivas y somáticas características de los estados depresivos; manifestaciones clínicas de ansiedad tanto generalizada como aguda (pánico), tensión emocional y manifestaciones psicósomáticas; características propias del pensamiento proyectivo tales como suspicacia, centralismo autorreferencial e ideación delirante, hostilidad, grandiosidad, miedo a la pérdida de autonomía y necesidad de control; sentimientos de alineación social. Además observados los altos valores promedio obtenidos entre los educadores en las variables clínicas obsesivo-compulsivo, contrastamos éstos con los de la población general (véase Derogatis, 1993) obteniendo que los educadores soportan una mayor sintomatología obsesivo-compulsiva [$t(62)=4.715$; $p<.001$] y de susceptibilidad interpersonal [$t(62)=5.457$; $p<.001$]. Todo ello nos llevó a preguntarnos si estos indicadores de patología llegarían a ser significativos en las medidas clínicas globales. Los resultados evidenciaron que los educadores tienen una mayor severidad global que la población general [$t(62)=4.286$; $p<.001$; $M=.766$; valor de prueba=.3]; una mayor severidad en la sintomatología positiva [$t(62)=2.285$; $p<.05$; $M=1.522$; valor de prueba=1.29]; y un mayor número de síntomas positivos [$t(62)=4.633$; $p<.001$; $M=21.19$; valor de prueba= 11.45]. Tomado como valor de contraste el estado clínico de los profesores de secundaria, podemos afirmar que los daños observados entre los educadores de menores relacionados con la ansiedad y la ideación paranoide pueden estar determinados por las condiciones de trabajo en tanto los de orden depresivo no. Por su parte, los daños cotejados, en su caso, en la sintomatología psicótica y de somatización no tienen por qué estar vinculada al trabajo.

Tabla 5. Efectos univariados para el factor tipo de trabajo con menores.

Variable	SC	F	p	Eta ²	M _{educador}	M _{profesor}
Somatización	3.777	6.738	.010	.046	.665	.337
Obsesivo-compulsivo	2.099	3.453	.065	.024	1.018	.773
Susceptibilidad interpersonal	1.453	1.832	.178	.013	1.087	.883
Depresión	4.833	8.202	.005	.055	.800	.429
Ansiedad	3.622	6.845	.010	.047	.745	.423
Hostilidad	1.184	1.77	.186	.012	.783	.599
Ansiedad fóbica	.930	1.961	.164	.014	.467	.304
Ideación paranoide	2.832	4.913	.028	.034	.872	.587
Psicoticismo	7.734	15.676	.000	.101	.725	.254

Nota: G.L.(1,140).

Discusión

Previamente a una discusión pormenorizada de las implicaciones de los resultados obtenidos en este estudio es preceptivo la realización de un análisis de las limitaciones de los mismos. Primero, una parte significativa de la muestra de educadores contactada no respondió al cuestionario lo que, en consonancia con los informes de la literatura, “puede ser un signo de burnout” (Hallsten, 1993, p. 97). Segundo, los datos de educadores y profesores de secundaria para generalizarlos a sus respectivas poblaciones precisan ser replicados. No en vano, cada autonomía tiene unos parámetros de actuación propios que median la actuación de los educadores. Asimismo, el ambiente físico y de relaciones de los lugares de trabajo también modulan las percepciones que el educador/profesor tiene de su tarea. En consecuencia, éstas y muchas otras condiciones particulares tanto personales, como de gestión o de la propia organización pueden estar contaminando los datos de un modo significativo.

Teniendo presentes todas estas salvaguardas al poder generalizador de los precedentes resultados trazamos las siguientes conclusiones. El burnout como constructo unitario no es tan efectivo como analizado por componentes. Nuestro estudio así como muchos otros (v.gr., Bhagat, Allie y Ford, 1991; Jackson y Schwab, 1986; Friesen, Prokop y Sarros, 1988; Manassero, García, Vázquez, Ferrer, Ramis, y Gili 2000; Yadama y Drake, 1995) informan que los componentes del mismo (cansancio emocional, despersonalización y logro personal) tienen no sólo pesos de signo distinto sino también efectos diferenciales tanto en general como intermuestras. En otras palabras, el uso de componentes del burnout da

soluciones más parsimoniosas y éstas incluso pueden enmascarse en el burnout tomado como un todo.

En relación a las consecuencias del burnout (en nuestro caso la despersonalización) en el estado clínico de los sujetos, se comprueba que éstas son notables en ambas muestras (educadores vs profesores de secundaria) aunque más especialmente significativas entre los educadores de menores que presentan un cuadro comórbido significativamente más elevado que el de otros profesionales de la educación a la vez que una mayor severidad y sintomatología que la población general. En suma, los educadores sufren trastornos psíquicos que se pueden atribuir a características propias de su desempeño laboral. Estos trastornos, al estar asociados al trabajo en sí, merecen dos consideraciones legales. La primera se vincula con el hecho de que, en su caso, las incapacidades psíquicas de estos profesionales deben pasar a ser consideradas enfermedades profesionales al estar vinculadas al desempeño laboral. La segunda se relaciona con la responsabilidad de la organización caso de no propiciar las políticas preventivas de dichas enfermedades. En otras palabras, la organización que no ponga los medios de prevención de estas enfermedades ha de hacer frente, en demandas civiles, a los daños causados en los empleados. En suma, puesto de relieve las implicaciones del burnout en el estado clínico de los sujetos y, por ende, en la calidad de los servicios que ofrecen, consideramos necesaria la aplicación de estrategias preventivas y/o interventivas, tanto a nivel individual como organizacional (Álvarez y Fernández, 1991).

Referencias

- Álvarez, G. y Fernández, R. (1991a). El síndrome de "burnout" o el desgaste profesional (I): Revisión de estudios. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11, (39), 257-265.
- Álvarez, G. y Fernández, R. (1991b). El síndrome de "burnout" o el desgaste profesional (II). Estudio empírico de los profesionales gallegos en el área de Salud Mental. *Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11, (39), 267-273.
- Barría, M. J. (2002). Síndrome de Burnout en asistentes sociales del Servicio Nacional de Menores de la Región Metropolitana de Chile. Disponible en: [URL:www.ergonomía.cl](http://www.ergonomía.cl)
- Bhagat, R.S., Allie, S.M. y Ford, D. L. (1991). Organizational stress, personal life stress and symptoms of life strains: An inquiry into the moderating role of styles of coping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 7, 163-184.
- Daniel, E. (1995). *Estudio del Síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un Hospital General*. Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca.
- Derogatis, L. R. (1993). *Brief Symptom Inventory: Administration, Scoring, and procedures manual*. Minneapolis: National Computer Systems, INC.
- Dignah, G. A. (2000). Coping strategies and burnout among veteran child protection workers. *Child Abuse & Neglect*, 24 (6), 839-848.
- Drake, B. y Yadama, G. (1996). A structural equation model of burnout and job exit among child protective services workers. *Social Work Research*, 20 (3), 179-187.
- Evans, B. K. y Fischer, D. G. (1993). The nature of burnout: A study of the three-factor model of burnout in human service and non-human service samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 29-38.
- Fernández, C. G. (2000). Burnout y trastornos psicósomáticos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2 (16), 229-235.
- Fernández-Montalvo, J. y Garrido, L. (1999). *Psicopatología laboral. Trastornos derivados del trabajo*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Friesen, D., Prokop, C. M. y Sarros, J. C. (1988). Why teachers burn out. *Educational Research Quarterly*, 12,3, 9-19.
- Garcés de los Fayos, E. (2000). *Burnout*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11(3), 679-689.
- Hallsten, L. (1993). Burning out: a framework. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y Marek, T. (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research. Series in*

- applied psychology: social issues and questions* (pp. 95-113). Philadelphia, PA.: Taylor & Francis.
- Howe, P., Leslie, B., y Regerhr, C. (1999). Stressors in Child Welfare Practice. *Oacas Journal*, 43 (3), 22-40.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10 (3), 14-30.
- Leiter, M. (1991): Coping patterns as predictor of burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 123-144.
- Manassero, M. A., García, B. E., Vázquez, A. A., Ferrer, P. V., Ramis, P. C. Y Gili, P. M. (2000): Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol 16 (2), 173-195.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.). *Profesional burnout: Recent developments in the theory and research* (pp. 19-32). United States: Taylor & Francis.
- Maslach, C. Y Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-115.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory. Manual* (2^a ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W .B. y Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Morales, G., Gallego, L.M. y Rotger, D. (2004). La incidencia y relaciones de ansiedad y el burnout en los profesionales de intervención en crisis y servicios sociales. *Interpsíquis*, 2004. Disponible en: URL: [www. psiquiatría.com](http://www.psiquiatría.com).
- Paredes, S. M. (2002). *Caracterización multivariante del síndrome del burnout en la plantilla docente de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Colección Vitor.
- P.S.I.S.A. (1993). *El burnout o desgaste profesional: Estudio Empírico de los profesionales de Educación Secundaria y Bachillerato en Salamanca*. Beca financiada por Caja de Ahorros de Salamanca y Soria. Salamanca: Fondo Cultural Castilla y León.
- Sörderferdt, M., Söderferdt, B y Warg, L. (1995). Burnout in social work. *National Association of Social Workers Review*, 40, 638-646.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for social sciences*. Hillsdale: LEA.
- Yadama, G. y Drake, B. (1995). Confirmatory factor análisis of the Maslach Burnout Inventory. *Social Work Research*, 19 (3), 1984-192.

Bloque II

PSICOLOGÍA JURÍDICA DE LA FAMILIA

CRITERIOS DE VALORACIÓN DE LA GUARDA Y CUSTODIA COMPARTIDA

M^a Luisa García Carballo.
Juzgados de Familia de Madrid.

Introducción

Los criterios que desde la psicología se valoran para la atribución de la guarda y custodia infantil en procesos de separaciones y divorcios no siempre se han tenido en cuenta, ni han sido ponderados de la misma manera a lo largo del tiempo. Su evolución está relacionada con los valores y cambios de la sociedad y también con el reparto de poder y roles dentro de la familia.

Así, aunque la práctica judicial derivada del Derecho Romano le otorgaba al padre una autoridad casi absoluta sobre los hijos y todo lo relacionado con su custodia, la transformación que sufrió la sociedad con la industrialización, y el posterior reconocimiento de algunos derechos de la mujer, han trasladado en la actualidad hacia la madre su mayor predominio para la atribución de la guarda y custodia de los hijos, a pesar de que paralelamente los padres se han ido implicando cada vez más en el cuidado de los mismos.

El concepto de "custodia compartida" (CC) ha supuesto una constante fuente de controversia en la evolución de nuestra cultura de divorcio. Desde ámbitos familiares, legales o psicosociales, la continua discusión sobre cual es el modelo de custodia más adecuado tras la ruptura conyugal, nos revela su importancia y nos plantea la necesidad de encontrar nuevas alternativas basadas en la experiencia y la investigación.

La CC sería una alternativa al desequilibrio que se produce tras la separación, no sólo temporal, en la presencia de ambos padres respecto a la educación y cuidado de los hijos. Supone pues la ratificación legal del deseo de compartir el cuidado de los hijos por parte de ambos padres, lo que suele conllevar una "tenencia" de los mismos más equitativa que en la custodia individual (CI).

Aunque la igualdad en la permanencia de los niños con ambos padres suele ser la característica más relevante de la CC (existiendo incluso el término de CC física para diferenciarlo de la CC legal) desde un punto de vista psicológico la importancia de la CC reside en la filosofía subyacente del derecho de los hijos a relacionarse con ambos padres y de prolongar la permanencia de ambas figuras después de la ruptura.

Es verdad que desde nuestros equipos casi siempre intervenimos en procesos contenciosos en los que el juez debe decidir la mejor alternativa para los menores en medio de un conflicto que a menudo está plagado de descalificaciones, y por tanto casi nunca intervenimos en procesos en los que a través de un mutuo acuerdo los padres ejercen una CC, y mucho menos en aquellos en los que lo acuerdan pero no lo legalizan. Sería quizás en el ámbito de la práctica extrajudicial (ya sea en un contexto terapéutico, mediacional, o incluso pericial) donde con más frecuencia los psicólogos se encuentren con la posibilidad de valorar la viabilidad de una CC.

A pesar de ello, a veces se nos solicita la valoración de la idoneidad de una propuesta de CC que los padres presentan como alternativa en el juzgado, y que el juez o el fiscal nos pide que valoremos. Es entonces cuando también nosotros debemos reflexionar sobre los criterios de valoración que nos permitan discriminar entre las CC que son viables y las que no lo son.

Aunque muchos de los defensores de la CC alegan que esta favorece un mayor ajuste de los hijos al divorcio, las investigaciones tienden a demostrar que el factor "modelo de

custodia" por sí mismo no predice el ajuste de los niños posterior al divorcio (Kelly, 1993), mientras que este ajuste sí se puede ver afectado negativamente por altos niveles de conflicto interparental, ya sea anterior o posterior a la ruptura (Steinman, 1981;).

En los estudios realizados, también se han valorado los efectos positivos y los negativos de la custodia compartida comparada con la custodia individual.

Entre los *positivos*, es de destacar el hecho de que la CC suele suponer una mayor relación de los niños con los dos padres, existiendo además un menor sentimiento de pérdida y una mejor vivencia de las relaciones familiares.

Otro aspecto beneficioso sería el mantener la coexistencia, no sólo física, de dos "*padres psicológicos*"(Nehls y Morgembesser 1981) tanto en la práctica como en la imagen mental del hijo. En este sentido se encontró que los niños con CC relatan un mayor número de experiencias positivas en relación a sus dos padres, que niños con CI quienes tienden a depositar lo positivo en uno y lo negativo en el otro.

Tras la ruptura, parece que los padres con una CC están más predispuestos a implicarse en el crecimiento y desarrollo de los niños. Un año después del divorcio (separación), los padres con CC se muestran realmente más involucrados con sus hijos y pasan más tiempo con ellos que los no custodios, con independencia de la relación previa a la ruptura (Arditti, 1992). Aunque no hay muchos datos fiables de lo que ocurre después, parece ser que el desentendimiento de los hijos aparece más a menudo en situaciones de custodia individual (Coysh y otros, 1989; Kline y otros, 1989).

Cuando la CC es una opción viable (más del 30% del tiempo con cada padre) se incrementa considerablemente el número de familias en las que *la colaboración parental activa es una realidad* (Kline et al. 1989). Esto puede ser una consecuencia del hecho de que los padres tienen que estar preparados para tomar decisiones conjuntas, para hacer concesiones y para procurar un entorno consistente para el niño.

La CC permite que los padres separados acuerden continuar haciendo de padres y compartiendo, lo más equitativamente posible, la responsabilidad sobre las decisiones que conciernen a la salud de sus hijos, su educación y su bienestar. Los padres pueden actuar conjuntamente sobre las decisiones que afectan al lugar de residencia de los niños, el tiempo que pasan con cada padre, su calidad de vida y la responsabilidad económica de cada uno sobre los niños. Por tanto, la CC no es solamente un sistema por el que los padres reparten por igual la tenencia de sus hijos, sino una forma de compartir responsabilidades y en todo caso, la decisión última de los efectos prácticos que conciernen a la CC debe pertenecer a la familia y en este sentido el padre y la madre cuentan con una teórica igualdad de poder y responsabilidad.

La CC permite además que ambos padres mantengan *derechos legales igualitarios*, autoridad y responsabilidad para el cuidado y control de los niños. Requiere también flexibilidad, conocimiento de sus roles, dar prioridad a las necesidades de los hijos y estar preparados para hacer los acuerdos necesarios.

Otro efecto positivo sobre los padres que optan por la CC es la *disminución del sentimiento de pérdida* que se produce en el padre que no tiene la custodia fomentando además una mayor autoestima en ellos.

Negativos. Dado que la mayoría de los estudios se han realizado por autores interesados en demostrar las ventajas de la CC, no existen muchos trabajos que *questionan* claramente el modelo. En los que se han realizado, (Nehls y Morgembesser 1981) se ha constatado que *cuando hay conflicto*, los niños tienen dificultades para mantener contacto positivo con dos padres que no tienen una relación positiva entre ellos, por lo cual los conflictos de lealtades son más probables cuanto más contacto mantiene el niño con los dos padres, lo que puede disminuir la calidad de las relaciones.

Otro de los aspectos investigados es el efecto del *numero de transiciones* entre los hogares paterno y materno que deben hacer los hijos, apareciendo una vez más la intensidad del conflicto parental como el factor modular más importante, de tal manera que cuando el conflicto es bajo, la frecuencia de las visitas no afecta negativamente al ajuste comportamental y emocional del niño (Fustenberg, Morgan y Allison, 1987) . Sin embargo, los niños cuyos padres están envueltos en prolongadas e intensas disputas por la custodia, están más predispuestos a problemas emocionales y comportamentales cuando tienen un mayor acceso a ambos padres y un mayor número de transiciones al mes (Johnston y otros, 1998).

Entre las *dificultades* que puede provocar un elevado numero de transiciones semanales, habría que señalar la afectación del sentido *de estabilidad del niño*, sobre todo en los más pequeños, y la reducción en la capacidad para mantener las *relaciones* con los amigos en los más mayores (lo cual no tiene por qué suceder si ambos padres viven lo suficientemente cerca uno del otro).

Con respecto a la *valoración que hacen los hijos de la CC*, hay que señalar que expresan niveles de satisfacción más elevados que aquellos que tienen una CI, valorando la importancia de mantener un contacto amplio con los dos padres. Para la mayoría, la CC no crea confusión sobre su sistema de vida o sobre la comprensión del divorcio (Shiller, 1986; Steiman, 1981).

Con respecto a la *valoración que hacen los padres*, las madres con una CC mostraron mayor satisfacción con el modelo de custodia que aquellas con una CI cuyos hijos veían regularmente a los padres. Los padres con CC mostraron consistentemente una mayor satisfacción que los padres con visitas (Ahrons, 1993; Irving y otros, 1984).

Se encontró también que *cuando la CC era ordenada por el juez*, la satisfacción era menor que cuando esta era acordada voluntariamente por los padres. También otra vez se constató que los padres y las madres que reconocían altos niveles de conflicto marital tendían a estar menos satisfechos con su CC que aquellos con bajos niveles de conflicto durante su convivencia (Irving y otros, 1984).

Criterios de valoración positiva

El primer criterio a considerar sería que la propuesta de CC sea de *mutuo acuerdo*, ya sea porque los padres lo proponen de motu propio, o bien porque esta sea una decisión a la que llegan durante una terapia o una mediación o incluso cuando en nuestra intervención así lo acuerden. Aunque las características psicosociales de la familia permitiesen mantener una CC, si alguno de los miembros no lo acepta, difícilmente puede tener éxito, y además esta no es una medida que esté jurídicamente lo suficientemente arraigada como para que los jueces y fiscales la contemplen sin el acuerdo de ambos padres.

Se necesita además *un nivel de comunicación mínimo* entre los progenitores por lo menos en lo referente a la toma de decisiones relacionadas con los hijos, de tal manera que puedan abordarlas sin que interfieran las diferencias que ellos mantienen como pareja.

Tal y como se refleja en la literatura, otro de los criterios necesarios para valorar positivamente una CC sería *un bajo nivel de conflicto*, ya que este es el mejor predictor de la calidad de las relaciones paternofiliales después de la separación, así como de un mejor ajuste psicológico, en general, de los menores. Por lo menos los conflictos no deberían estar relacionados con los desacuerdos sobre el cuidado y educación de los niños, o sobre la queja de irresponsabilidad crónica por parte de uno de los padres.

La CC debería ser una decisión a la que los padres han llegado después de valorar de una forma "*desapasionada*" todas las alternativas. Este término poco técnico, se utiliza aquí a propósito porque la decisión de romper una relación moviliza toda una amalgama de emociones de las cuales difícilmente se pueden desprender los miembros de la pareja cuando deben valorar la manera de relacionarse posteriormente. Por tanto, la elección de la CC no debería ser una solución rápida que se toma en un momento de crisis como una forma fácil de solucionar el problema y como una manera de "no decidir".

Se requiere además en la CC un *buen ajuste emocional* de cada uno de los progenitores que les permita poder comprometerse para conseguir que la CC funcione, de tal manera que comprendan sus roles respectivos en una CC y estén dispuestos y sean capaces de negociar cuando tengan diferencias. Es fundamental asimismo, que ninguno de los progenitores tenga la sensación de pérdida por acordar una CC frente a una CI en la cual podría ser el miembro custodio, de tal manera que esté preparado para compartir la responsabilidad sobre los niños sin que eso le produzca angustia.

Un criterio muy importante, dado que las investigaciones aluden a una progresiva responsabilización por parte de uno de los padres en la CC, es la *flexibilidad para que puedan introducir cambios* en su organización familiar a medida que cambien las necesidades emocionales y educativas de los hijos.

Tiene más posibilidades de funcionar una CC cuando los dos miembros de la pareja tienen un *tipo de vida bastante homogéneo*, (que ambos trabajen, que sus ingresos económicos sean equiparables, que sus criterios educativos sean parecidos etc.) dado que esto evitará grandes desfases entre la permanencia de los niños en ambos medios, produciendo además una sensación de continuidad que facilitará la adaptación a la CC.

Por último, mencionar algunos criterios que aunque no son psicológicos, son importantes para la atribución de CC. Uno de ellos sería la *cercanía de los domicilios* cuando la CC supone un alto número de entregas (no cuando la CC está más condensada en el tiempo). Otro criterio sería un nivel económico suficiente que les permita a ambos padres poder tener en los *dos domicilios la infraestructura* suficiente para que los niños estén bastante tiempo con ellos (habitaciones adecuadas, muebles, ropa etc.).

Casos

Entre los *casos* que he recogido de los valorados por nosotros, he seleccionado dos en los que se valoraba como positiva la CC y otros dos en los cuales no se creía conveniente mantenerla.

En el primero de los casos (H- 39, M-37, dos hijos, divorcio en el que el juez pide que se valore la CC que tienen aprobada en sentencia de separación) en el que se proponía mantener la CC, se valoraba como algo muy positivo el hecho de que los padres se hubiesen separado después de un proceso terapéutico que les ayudó a trabajar sus deseos y emociones, lo cual supuso una aceptación de la ruptura como la mejor solución para su crisis.

Ambos padres se mostraban lo suficientemente preocupados por las necesidades de sus hijos para introducir cambios en su organización diaria, tal y como sucedió con la noche del domingo, que en el convenio se establecía que la pasasen en casa de la madre y luego comprobaron que era más fácil para los niños que pernoctasen en casa del padre con el que hubieran pasado el fin de semana y así lo hicieron.

Esta organización fue acordada por ellos en un proceso de terapia, y fue una decisión meditada y pensada que no era el resultado de la imposibilidad de negociar otra alternativa.

Parecían responsables y capacitados para que cuando surgiesen mayores dificultades pudiesen abordarlas desde la coparentalidad y aunque eran conscientes de que en el futuro tendrían que introducir cambios, en el momento que se realizó la intervención no lo creían necesario.

Los niños estaban perfectamente adaptados a todos los niveles aceptando la CC como su organización familiar. Además su madre que era profesora trabajaba en el mismo colegio al que acudían sus hijos, y los domicilios de ambos padres estaban muy cercanos.

En el otro caso (H-53, M-41, niña 9 años separación en que los padres aportan una situación de CC de hecho desde que se separaron) también es el juez el que solicita que se valore la idoneidad del convenio regulador que proponen con una CC.

En ese caso se valoró que seis meses era un periodo suficiente para valorar que la adaptación estaba siendo adecuada, siguiendo el curso normal de elaboración, únicamente se detectaban algunas dificultades en la niña para compartir sus sentimientos con los padres lo cual tenía que ver más con el estilo relacional familiar que con el sistema de CC.

Parece que este sistema ha sido pensado más en beneficio de la hija que de los padres, y en todo caso, en beneficio de los tres. No parece que responda a una imposibilidad de dialogo y por tanto de decidir, siendo por el contrario fruto de la colaboración y del trabajo conjunto con los padres.

Tampoco parece dificultar la adaptación emocional de la niña a la ruptura, ya que la separación está clara y la niña tiene suficiente capacidad para entenderla, aunque como es habitual conserva ciertas fantasías de reconciliación.

Por otro lado, la voluntad familiar para seguir así estaba tan arraigada que un cambio no deseado podría suponer problemas de aceptación tanto a los padres como a la hija.

Entre los *casos de CC que se valoró la no viabilidad* también he seleccionado las valoraciones de dos ejemplos.

En el primer caso (H-36, M-35 niño 8 años, periodos de 15 días, divorcio que solicita el padre manteniendo la custodia compartida) se valoró negativamente la CC porque los padres la entendían únicamente como una tenencia equitativa del hijo, existiendo una mala comunicación entre ambos y duplicando actuaciones (ej, tenían cada uno un pediatra).

La organización que cada uno de los padres tiene con el niño es la de actuar cada uno de ellos por separado y de manera independiente del otro padre.

En el 2º caso (H-43, M-39. niña-12, niño-7 periodos de 4 días, nuevas parejas, madre ATS, turnos. Pide ella la C) se valoraba que la familia tenía una organización muy compleja en la que se requería ir consensuando casi a diario pequeños aspectos materiales, que se tornaron dificultosos a medida que aumentaron los conflictos entre ellos, sobre todo cuando establecieron sus nuevas parejas (con sus propios hijos), lo cual incrementó las dificultades de negociar a medida que debían contar con nuevos miembros familiares.

Como conclusión, se podría decir que la CC no es algo muy presente en nuestra cultura de divorcio, que tal y como recoge Marta Ramírez (Ramírez, 2004) está todavía empañada de litigiosidad, y no se le ha dado el estatus que tiene en otros países donde parece que ha habido un mayor interés por esta medida.

Tampoco se han implementado con demasiada energía medidas que prevengan la conflictividad y fomenten la coparentalidad como la mediación familiar que solamente ahora empieza a ser legislada en algunas comunidades autónomas.

En cualquier caso, aunque la CC no siempre es viable y requiere que se cumplan algunos criterios y que además, como hemos visto puede no ser una medida permanente, el tiempo que dure supone un ejercicio de negociación, flexibilidad y superación de dificultades cotidianas, que seguramente tendrá un efecto beneficioso para la futura organización familiar.

Referencias

- Ahrons, R.C. (1.983). Predictors of Paternal Involvement Postdivorce: Mothers' and fathers' perceptions. *Journal of divorce*, 6 (3), 55-69.
- Ahrons, R.C. y Miller, R.B. (1.993). The Effect of the post-divorce Relationships on Paternal Involvement: A longitudinal analysis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, 441-450.
- Arditti, J.A. (1992). Differences between Fathers with Joint Custody and Noncustodial Fathers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 186-195.
- Coysh, W.S. et al. (1989). Parental Postdivorce Adjustment in Joint and Sole Physical Custody Families. *Journal of Family Issues*, 10(1), 52-71.

- Furstenberg, F.F., Morgan, S. & Allison, P. (1.987). Paternal Participation and Children's Well-being after Marital Dissolution. *American Sociological Review*, 52, 695-701.
- Irving, H., Benjamin, M. & Trocine, N. (1.984). Shared Parenting: An Empirical Analysis utilizing a Large Data Base. *Family Process*, 23, 561-582.
- Johnston, J.R., Kline, M. & Tschann, J.M. (1.989). Ongoing Postdivorce Conflict: Effects on Children of Joint Custody and Frequent Access. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 576-592.
- Kelly, J.B. (1.993). Current Research on Children's Postdivorce Adjustment. *Family and Conciliation Courts Review*, 31, 29-49.
- Kline, M., Tschann, J.M., Johnston, J.R. & Wallerstein, J.S. (1.989). Children's Adjustment in Joint and Sole Physical Custody Families. *Developmental Psychology*, 25 (3), 430-438.
- Nehls, N y Morgenbesser, M. (1981). *Joint custody: an alternative for divorcing families*. Chicago: Nelson-Hall.
- Ramírez, M. (2004). Otra experiencia de divorcio es posible. Aportaciones del psicólogo a la normalización de los procesos de ruptura. *Ponencia Area de Familia. I Congreso de Psicología Jurídica On Line-COP-Madrid*.
- Shiller, V.M. (1.986). Loyalty Conflicts and Family Relationships in Latency age Boys: A Comparison of Joint and Maternal Custody. *Journal of Divorce*, 9 (4), 17-38.
- Steinman, S. (1.981). The Experience of Children in a Joint-Custody Arrangement: A Report of a Study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51, 403-414.

LA AUTORIDAD PARENTAL, UNA OPORTUNIDAD PARA HIJOS DE PADRES SEPARADOS

Francisca Fariña¹

Angel Egido²

Dolores Seijo³

¹Universidad de Vigo

²Universidad Catholique de l'Ouest (Francia)

³Universidad de Granada

Introducción

La Convención de los Derechos del Niño de 1989, en su artículo 3, establece el principio del interés superior del niño como criterio rector de todas las medidas que se hayan de tomar respecto a éste, tanto por instituciones públicas como privadas. De esta forma, en procesos de separación y divorcio toda actuación se ha de guiar por este principio.

La legislación española se muestra clara en cuanto a la firmeza del principio (v.g., las leyes de reforma del Derecho de Familia de 1981 y posteriores, y las Leyes Orgánicas 1/1996 y 5/2000). No obstante, como señala Ortega (2002) en nuestro país, así como en la mayoría de los industrializados, el principio del interés superior del menor en situaciones de crisis familiar como consecuencia de la disolución matrimonial no se ha concretado. Por tanto, no cabe más que la búsqueda y concreción del concepto. En este sentido, Rivero (2000) afirma que esta labor se halla relacionada con los derechos fundamentales de la persona; en este caso, con los del menor. Así, en una sentencia dictada por un tribunal de Familia de Wisconsin, y recogidos por diversos autores (v. gr. Branch y Shelton, 1997; Haynes, 2000), se precisan los siguientes derechos que los menores poseen cuando sus progenitores se separan o divorcian:

El derecho a ser tratados como personas que tienen intereses y que están afectadas, y no como meras prendas o posesiones, pudiendo expresar sus sentimientos acerca del divorcio.

Derecho de libertad hacia sus progenitores, concretado en: querer a su padre y madre sin tener sentimientos de presión culpa o rechazo; que no se le pregunte sobre la elección de uno u otro progenitor o en qué lugar quiere vivir; mantener una relación positiva y constructiva con cada progenitor, que no se le inmiscuya en las batallas de los padres.

Derecho a recibir apoyo de ambos padres, especificado en: mantener un nivel de apoyo económico adecuado proporcionado por ambos padres; aprender comportamientos adecuados a través del ejemplo de sus progenitores; lograr éxito académico y prepararse para ser autónomos e independientes; tener amigos y participar en actividades escolares y extraescolares.

Derecho a la infancia, esto es: no tener que tomar decisiones propias de adultos, no convertirse en "padres de sus padres", no tener que cuidar a sus padres". El derecho a conocer sus orígenes y a formar una identidad personal basada en sus experiencias.

Desde el ámbito de la Psicología Forense, Stahl (1994) señala seis puntos a considerar dentro del proceso de evaluación de custodias, éstos nos pueden ayudar a reflexionar sobre lo que es el mejor interés del menor cuando los padres rompen su relación de pareja, los cuales exponemos seguidamente:

Se debe partir de que siempre la situación parental más adecuada es aquella que contempla a los dos progenitores. Cuando se trata de padres sanos, lo recomendable para el menor es mantener contacto con ambos, sabiendo que él es importante para los dos. Por su parte los padres han de estar, tanto como sea posible, involucrados en la vida diaria del menor,

como puede ser en el colegio, en la vida social, en actividades extraescolares, etc.

Es primordial que los niños observen que sus padres pueden mantener una relación postdivorcio relativamente libre de hostilidades y en la cual se propicie que el menor se relacione con ambos.

Hay que tener en cuenta que los hijos han de repartir su tiempo con cada padre, de tal forma que se produzcan, en períodos cortos, el menor número de mudanzas posibles, y, de tener lugar, éstas han de suceder de manera natural en la vida del niño. Al menos, estas transiciones deben realizarse de la forma más sensata, atendiendo a los hábitos de los menores y los horarios escolares, así como respetando a los padres (sus obligaciones laborales, sus compromisos, etc.).

Es fundamental que la planificación parental, es decir el establecimiento de la guarda y custodia y régimen de visitas se lleven a cabo atendiendo a la edad y a las capacidades del menor.

Cuando existe un conflicto serio entre los progenitores o entre un hijo y uno de sus padres ha de intentarse una intervención para solventarlo o, al menos, reducir su nivel, mediante un proceso de mediación, y si el problema se encuentra altamente enconado puede requerir previamente intervención educativa.

Por último, si uno de los padres presenta disfunciones psicológicas, comportamientos inadecuados, o se encuentra inmerso en una relación que es físicamente destructiva o emocionalmente nociva para el menor, entonces siempre se ha de primar la seguridad de éste por encima de los intereses de los padres.

Considerando genéricamente los derechos del menor en procesos de separación así como la propuesta de Stahl (1994) podemos afirmar que el modelo de custodia que permite defender el mejor interés del menor es la custodia compartida. Ésta asume que los dos progenitores van a responsabilizarse de igual modo de sus hijos, asumiendo que los dos son necesarios para su buen desarrollo emocional. Esta modalidad permite mantener la familia aun cuando la pareja conyugal haya roto (Fariña, Seijo, Arce, Novo, 2002).

La custodia compartida tiene su origen en Inglaterra, en la década de los setenta, con una decisión judicial en la que se permitía la misma (Rabelo, 2004). En estos momentos algunos países han modificado su legislación para introducir esta modalidad de custodia, es el caso de Canadá, Alemania, Suecia, Holanda, en la mayoría de los estados de Estados Unidos y en Francia. En nuestro país existe una presión por parte de algunos sectores de la sociedad para que se introduzca en nuestro ordenamiento jurídico esta modalidad de custodia, especialmente por parte de asociaciones que defienden los intereses de los progenitores masculinos, por ser éstos los que se encuentran discriminados de hecho aunque no de derecho. En este sentido, Arce, Fariña y Seijo (2005) han encontrado que la custodia se sigue otorgando mayoritariamente a las madres; sólo se le concede a los padres cuando en ellas concurren características que las invaliden o renuncian a ella. Por su parte, Álvarez (2003) afirmaba que la custodia recae en las madres en el 95% de los casos, y cuando los hijos son menores de siete años la asignación a la madre es prácticamente automática. El proyecto de Ley para la reforma del Código Civil en materia de separación y divorcio que el Consejo de ministros envió a las Cortes Generales se muestra menos firme sobre la apuesta por una custodia compartida, que el anteproyecto de Ley. Si bien la exposición de motivos de ambos es coincidente, afirmando: "...esta reforma legislativa también ha de ocuparse de determinadas cuestiones que afectan al ejercicio de la patria potestad y la guarda y custodia de los hijos menores o incapacitados, cuyo objeto es procurar la mejor realización de su beneficio e interés, y hacer que ambos progenitores perciban que su responsabilidad para con ellos continúa, a pesar de la separación o el divorcio, y que la nueva situación les exige, incluso, aún mayor grado de diligencia en el ejercicio de la potestad.

Se pretende reforzar por ello la libertad de decisión de los padres respecto del ejercicio de la patria potestad. En sentido, se contempla expresamente que puedan acordar en el convenio regulador que el ejercicio se atribuya exclusivamente a uno de ellos, o bien que

cada uno de los progenitores la ejerza compartidamente. También el juez, en los procesos incoados a instancia de uno solo de los cónyuges, y en atención a lo solicitado por las partes, puede adoptar una decisión con ese contenido". Igualmente concuerdan en algunos apartados de la Modificaciones del Código Civil en el artículo 92, así ambos recogen "Los padres podrán acordar en el convenio regulador o el juez podrá decidir, en beneficio de los hijos, que la patria potestad sea ejercida total o parcialmente por uno de los cónyuges". No obstante, el proyecto de Ley se vio modificado con respecto al ante proyecto. En éste se precisa que "Los padres podrán acordar o, en su caso, el juez podrá decidir, a instancia de parte y siempre en beneficio del menor, que la guarda de los hijos sea ejercida por uno solo de ellos o conjuntamente, procurando no separar a los hermanos.", mientras que en el proyecto de Ley se delimita, a nuestro entender muy acertadamente "No procederá la guarda conjunta cuando cualquiera de los padres esté incurso en un proceso penal iniciado por atentar contra la vida, la integridad física, la libertad, la integridad moral o la libertad e indemnidad sexual del otro cónyuge o de los hijos que convivan con ambos. Tampoco procederá cuando el juez advierta, de las alegaciones de las partes y las pruebas practicadas, la existencia de indicios fundados de violencia doméstica.", además se añade, y en esta ocasión asumimos que gratuitamente "cuando, a petición de parte, el juez acuerde la guarda conjunta, deberá fundamentar su resolución en la mejor protección del interés del menor"en de guarda". Consideramos que esta precisión sugiere, implícitamente, que la custodia compartida no se ha de dictar de forma usual sino que se ha de aplicar en casos excepcionales.

Tras la aprobación, en el año 2002, de "La Ley de autoridad parental" en Francia, los sectores de presión para la modificación de nuestro reglamento jurídico han tomado, en muchos casos, ésta como modelo a seguir. Por ello, nos parece de interés llevar a cabo una exposición de la misma, que nos permita a los profesionales de la psicología jurídica reflexionar sobre si ésta permite defender el mejor interés de los menores en procesos de separación y divorcio.

Planteamiento del problema

Ley ordinaria 2002-305 del 4 de marzo 2002 relativa a la autoridad parental

Art. 1. La presente ley prevé que las disposiciones relativas a la autoridad parental en caso de divorcio o de separación son las mismas que aquellas que se aplican para los padres no separados.

Art. 2. La autoridad parental es un conjunto de derechos y de deberes que tienen por finalidad el interés del niño. Es responsabilidad del padre y la madre, hasta la mayoría de edad o emancipación del niño, protegerlo en su seguridad, salud y su moralidad, para asegurar su educación y permitir su desarrollo en el respeto debido a su persona. Los padres han de considerar la opinión del niño en las decisiones que le concierne, según su edad y su grado de madurez.

Art. 3. Cada uno de los padres contribuye a la manutención y educación de los niños proporcionalmente a sus recursos y los del otro padre, así como a las necesidades del niño. Esta obligación no cesa automáticamente cuando el niño alcanza la mayoría de edad.

El ejercicio de la autoridad parental

Sobre quién ejerce la autoridad parental:

- El padre y la madre ejercen conjuntamente la autoridad parental cualquiera que sea su situación familiar (matrimonio, pareja de hecho, sin convivencia conyugal...).

- Acerca de los niños naturales, el padre y madre ejercen conjuntamente la autoridad parental, en cuanto que ambos reconocieron al niño en el año de su nacimiento, incluso si nació antes de la entrada en vigor de la ley del 4 de marzo de 2002.

- Cuando uno solo de los dos padres ha reconocido al niño en el año de su nacimiento, únicamente él ejerce la autoridad parental. Lo mismo ocurre cuando la filiación se declara judicialmente respecto al segundo padre.

En estos dos casos el padre y la madre pueden decidir ejercer conjuntamente la autoridad parental; deben entonces hacer la declaración conjunta ante la Secretaría del Gran Tribunal Administrativo (TGI). En caso de adopción simple, cuando se adopta el niño del cónyuge, tendrá la posibilidad de ejercer la autoridad parental en común con éste, llevando a cabo una declaración conjunta delante del Secretario principal del TGI. En su falta, el padre biológico la ejercerá en solitario.

¿Cómo se ejerce la autoridad parental?

- Cuando hay ejercicio común de la autoridad parental los padres deciden juntos el lugar de residencia de la familia, la elección de la asistencia maternal o la guardería, la inscripción a la escuela, las medidas de carácter médico, la salida del territorio nacional, una estancia para aprendizaje de idiomas, la educación religiosa, la educación deportiva y cultural, la gestión de los bienes del niño bajo el control del juez de las tutelas para algunos actos importantes. Únicamente de manera individual pueden decidir sobre los actos de la vida diaria (tramitar el carné de identidad, llevar el niño al médico, autorizar una salida con el colegio sin salir de Francia).

- Cada uno de los padres contribuye a la educación del niño en la proporción de sus recursos y de las del otro padre, así como de las necesidades del niño.

- Cuando uno sólo de los padres tiene el ejercicio de la autoridad parental, el otro conserva no obstante el derecho y el deber de supervisar el mantenimiento y la educación del niño; deben informarle de las elecciones importantes relativas a la vida del niño y contribuir a su mantenimiento y su salida.

La autoridad parental en caso de separación

Cuáles son los efectos de la separación

La separación de los padres carece de validez sobre el ejercicio de la autoridad parental: sigue siendo común. El par parental debe sobrevivir al par marital.

Cada uno de los padres debe, en efecto, poder mantener relaciones personales con el niño y respetar los vínculos de éste con el otro padre. Las relaciones deben ser continuas y efectivas.

Se establecen varias disposiciones para el respeto de este principio:

- La información previa y a su debido tiempo del otro padre en caso de traslado en cuanto implica modificaciones del ejercicio de la autoridad parental.

- La obligación para el padre donde reside el niño de notificar su cambio de domicilio al padre titular de un derecho de visita y alojamiento.

- La inscripción en el pasaporte de los padres, bajo decisión del JAF, la prohibición de salir del territorio francés sin autorización de los dos padres.

- En interés del niño, el JAF puede confiar el ejercicio de la autoridad parental a uno sólo de los dos padres.

¿En caso de separación, cómo se ejerce la autoridad parental?

En caso de separación los padres organizan las modalidades de ejercicio de la autoridad parental de común acuerdo, pueden redactar un convenio en el cual fijan la residencia del niño, la contribución a su mantenimiento y a su educación (pensión alimenticia, derecho de uso de la vivienda...), el derecho de visita y alojamiento... Este convenio puede presentarse a la valoración del JAF que lo aprueba si se ajusta al interés del niño.

Si los padres no llegan a un acuerdo, es el JAF quien decide.

Antes de tomar toda decisión puede proponer una mediación.

La residencia puede fijarse en alternancia en el domicilio de cada uno de los padres o en el domicilio de uno ellos.

A la demanda de uno de los padres o en caso de desacuerdo, el JAF puede prever la residencia en alternancia de manera provisional a modo de prueba antes de resolver definitivamente.

El padre con quien el niño no reside se beneficia de un derecho de visita y alojamiento que no puede ser rechazado por el juez sino es por graves motivos.

Las modalidades de ejercicio de la autoridad parental, que fueron fijadas por juicio o por convenio, son siempre susceptibles de revisión en caso de modificación de la situación (traslado, pérdida de empleo...).

El JAF competente es el del TGI del domicilio del niño.

La asistencia de un abogado no es obligatoria.

Discusión

Ya hemos señalado que consideramos la custodia compartida como la modalidad más adecuada para salvaguardar el mejor interés del menor, pero además sostenemos que es el único modelo posible para defender el principio de igualdad entre hombres y mujeres. Por ello nos parece importante el avance que ha supuesto la ley de autoridad parental, afirmaciones que realizamos a pesar de que en Francia y en Alemania el número de procesos judicializados se ha incrementado tras la reforma de la Ley de Familia (Willenbacher, 2004a). Si bien la ley de autoridad parental nos parece mejorable principalmente en dos aspectos. El primero hace referencia al carácter potestativo que se le concede al juez para imponer un proceso de mediación cuando los cónyuges no llegan a un acuerdo sobre su separación. A nuestro entender, tal y como sucede en Noruega, la mediación debería de ser siempre preceptiva para todos los procesos de separación y divorcio en los que se encuentren inmiscuidos menores. Aseveraciones que realizamos bajo la asunción, coincidiendo con Bernal (2004), de que la mediación familiar no sólo es un medio para que la pareja consensúe los puntos del convenio regulador, sino que también es una oportunidad para que mantenga la coparentalidad, tan necesaria para el bienestar de sus hijos, igualmente podríamos añadir el carácter terapéutico implícita en la misma. Nuestra propuesta se ve indirectamente avalada por el hecho de que en Noruega la mayor parte de los divorcios se resuelven por la vía administrativa (Ortega, 2002), desjudicializando la relación parental, que es una de las condiciones sine qua non para lograr una labor coparental y el bienestar de los menores implicados en estos procesos.

El segundo se centra en que la Ley de Autoridad Parental francesa no contempla los programas de intervención para estas familias, pese a que existe suficiente evidencia (v.g. Farmer y Galaris, 1993; Johnson, 2000; Laumann, 1996; Stolberg y Garrison, 1985) de los beneficios que suponen para todo el grupo familiar. De esta forma, se ha obtenido que los programas con adultos permiten disminuir el conflicto interparental, la exposición de los niños al conflicto y la alienación parental, así como aumentar la colaboración y cooperación entre los

excónyuges en los temas relativos a los niños. Otros estudios (p.e., Arbuthnot y Gordon, 1996; Loveridge, 1995 y McKenzie y Guberman, 1997) evidencian que los padres que han cursado un programa ofrecen a los hijos respuestas más efectivas, controlan mejor sus reacciones hacia el otro progenitor, observan un cambio en sus sentimientos acerca de la separación, reconocen que les ha ayudado a comprender la importancia de la cooperación parental, y son conscientes de que deben incrementar sus esfuerzos para trabajar con el otro padre. Por tanto, en general, los resultados apoyan la eficacia de los programas dirigidos a los padres. Por su parte, los programas orientados a niños también muestran una repercusión positiva en sus participantes (p.e., Alpert-Gillis, Pedro-Carroll y Cowen, 1989; Durkin y Mesie, 1994; Farmer y Galaris, 1993; Kalter y Schreier, 1993; Pedro-Carroll, Alpert-Gillis y Cowen, 1992; Roseby y Deutsch, 1985; Stolberg y Garrison, 1985). De esta manera, entre otras cosas, logran aceptar mejor la separación de sus padres con niveles más altos de equilibrio emocional, incrementan el nivel de autoestima, y aprenden a resolver más eficazmente los problemas sociales. Por todo ello, nos parece cuestionable que una ley que promociuona la coparentalidad no facilite el aprendizaje de la misma. En Alemania, la nueva ley sobre custodia se basa en educar a los padres para cumplir con la responsabilidad compartida, no obstante, la jurisprudencia no ha respetado dicho principio (Willenbacher, 2004b).

En España, en el último año, como ya se ha recogido ha tenido lugar un anteproyecto y un proyecto de Ley de Divorcio, que proponen cambios legislativos que contemplen la custodia compartida, aunque mucho nos tememos que la Ley se apruebe sin que la custodia compartida sea el modelo normativo a seguir. Aseveraciones que Realizamos a tenor de los cambios producidos en el proyecto de Ley con respecto al anteproyecto, y a las continuas presiones que desde ciertas organizaciones de mujeres se están llevando a cabo para que se impida por ley la custodia compartida, cuando uno de los progenitores se oponga. En nuestra opinión, como se ha ido comentando, para que la nueva Ley redunde en beneficio de los menores, la custodia compartida debería ser el modelo normativo, y sólo cuando existiesen circunstancias especiales se debería aplicar la custodia en solitario. Además, la modificación de la Ley debería tener una perspectiva holística, que implicase la inclusión de la mediación familiar y los programas de intervención integral con la familia. Igualmente, para que Ley y jurisprudencia no diverjan, como parece que sucede en Alemania a tenor de lo denunciado por Willenbacher (2004b), la Ley ha de estar acompañada con un presupuesto para formar a aquellos profesionales implicados en estos procesos, tales como, jueces, fiscales, abogados, mediadores y peritos psicólogos. Consideramos que este *modus operandi* es el único garante para que se logre la responsabilidad coparental, centrada en la satisfacción de las necesidades de los menores. Así es factible una custodia compartida basada en el mejor interés de los hijos, y no en un reparto del tiempo de estancia con los progenitores y la alternancia de la vivienda de los menores.

Referencias

- Alpert-Gillis, L. J., Pedro-Carroll, J. L. y Cowen, E. L. (1989). The children of divorce intervention program: Development, implementation and evaluation of a program of young urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 583-589.
- Álvarez, Y. (2003). Custodia compartida. Una fórmula que ya se ha implantado en otros países. Disponible en: <http://www.consumer.es/web/es/especiales/>
- Arbuthnot, J. y Gordon, D. (1996). Does mandatory divorce education for parents work?. A six-month outcome evaluation. *Family and Conciliation Courts Review*, 30 (1), 60-81.
- Arce, R., Fariña, F. y Seijo, D. (en prensa, 2005). Razonamientos judiciales en procesos de separación: Análisis cognitivo y de contenido de las motivaciones. *Psicothema*, 17.
- Bernal, T. (2004, Junio). *Einführung, verbreitung und zukunft der mediation in Spain*. 3.Tage der Rechtspsychologie. Neue Wege und Konzepte in der Rechtspsychologie, Leipzig.
- Branch, J. y Sherlton, L. (1997). *Coping with separation and divorce: a parenting seminar*. Vermont: University of Vermont.
- Durkin, C. y Mesie, J. (1994). Children in separated families: A Group-based intervention program. *Child Abuse Review*, 3, 285-298.
- Fariña, F., Seijo, D. y Arce, M. (2000). Intervención psicológica en el establecimiento de la guardia y custodia: el mejor interés del menor. En F. Fariña y Arce, R. (Coords.) *Psicología jurídica al servicio del menor*. Barcelona: Cedecs.

- Fariña, F., Seijo, D., Arce, M. y Novo, M. (2002). *Psicología jurídica de la familia. Intervención en casos de separación y divorcio*. Barcelona: Cedecs
- Farmer, S. y Galaris, D. (1993). Support groups for children of divorce. *The American Journal of Family Therapy*, 21(1), 40-50.
- Haynes, J. M. (2000). *Fundamentos de la mediación familiar*. Madrid: Gaia.
- Johnson, D. (2000). Helping children succeed after divorce: building a community-based program in a rural county. *Journal of Extension*, 38(5).
- Kalter, N. y Schreier, S. (1993). School-based support groups for children of divorce. En J. E. Zinsy y M. J. Elias (Eds.), *Promoting student success through group intervention*. Nueva York: Haworth Press
- Laumann, G. (1996). Examining the implementation and satisfaction of a home-based program for children of divorce. *Manuscrito no publicado*, Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.
- Ley 1/2000 de Enjuiciamiento Civil. Madrid: Civitas.
- Loveridge, K. (1995). *State-wide mandatory divorce education evaluation results* Administrative office of the courts, 230 south 500 east, suite 300, Salt Lake City, UT 84102.
- McKenzie, B. y Guberman, I. (1997). *For the sake of the children: a parent education program for separating and divorcing parents (final report)*. Winipeg, MB: University of Manitoba Child and Family services research group.
- Ortega, I. (2002). El principio del interés superior del niño en las situaciones de crisis familiar: una perspectiva comparada en el ámbito de la unión europea. *Psicología Clínica, Legal y Forense*, 2(3), 87-108.
- Pedro-Carroll, J. L., Alpert-Gillis, L. J. y Cowen, E. L. (1992). An evaluation of the efficacy of a preventive intervention for the 4th-6th grade urban children of divorce. *Journal of Primary Prevention*, 13, 115-130.
- Rabelo, S. (2004) *Definición de la tenencia compartida*. Disponible en: <http://www.peru.apase.org.br>
- Rivero, F. (2000). *El interés del menor*. Madrid: Dykinson.
- Roseby, V. y Deutsch, R. (1985). Children of separation and divorce: Effects of a social-role taking group intervention on fourth and fifth graders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14, 55-60.
- Stahl, P. M. (1994). *Conducting child custody evaluations. A comprehensive guide*. Beberly Hills: Sage Publications.
- Stolberg, A. Y. y Garrison, K. M. (1985). Evaluating a primary prevention program for children of divorce adjustment project. *American Journal of Comunity Psychology*, 13, 111-124.
- Willenbacher, B. (2004a, Julio). *Joint custody after divorce*. 14th European Conference on Psychology and Law, Cracovia.
- Willenbacher, B. (2004b, Junio). *Rechtsfolgen der gemeinsamen elterlichen sorge*. 3.Tage der Rechtspsychologie. Neue Wege und Konzepte in der Rechtspsychologie, Leipzig.

PUNTOS DE ENCUENTRO FAMILIAR EN GALICIA.

Clara Sánchez Salgado¹.
Carlota B. Álvarez Díaz².
Beatriz González Crespo³.
Gloria Longarela García².

¹Equipo técnico del Punto Familiar A Carón.

²Equipo técnico del Punto Familiar Acheganza.

³Equipo técnico del Punto Familiar Aloumiño.

Introducción

La ruptura de pareja presupone una de las experiencias más traumáticas para las personas. Cuando además tienen hijos, dicha experiencia se hace extensiva a éstos.

Para garantizar el derecho fundamental que todos los hijos tienen a mantener la relación con ambos progenitores y sus familias de origen la ley prevé un instrumento jurídico, el régimen de visitas.

A la hora de llevar a la práctica el régimen de visitas fijado se plantean problemas como situaciones de interferencia por parte del progenitor custodio a la relación del otro y su familia extensa con los hijos (síndrome de alineación parental (síndrome del progenitor malicioso,...) (Justicia y Cantón 2000, Gardner 1998, Turkat 1995); situaciones de incumplimiento por parte del progenitor no custodio, que generan en el menor un sentimiento de abandono; comportamientos de agresión verbal y física y escenas de violencia en presencia de los menores por parte de ambos progenitores en el momento de ejecutar el régimen de visitas; aquellos supuestos en los que el régimen de visitas debe ser tutelado por profesionales en un lugar adecuado, como posibles abusos no probados plenamente, relaciones filiales interrumpidas durante mucho tiempo, circunstancias especiales del progenitor que ejerce el derecho de visitas como toxicomanías, enfermedad mental,... (Fernández y Godoy 2002).

Ante toda esta problemática, el juzgado carece de instrumentos eficaces para salvaguardar el interés preferente de los menores a tener una buena relación con su familia, al margen de la ruptura conyugal. (Utrera 2000).

Además, aquellos menores afectados por medidas de intervención social (guardas, y acogimientos) que mantienen alguna relación con sus familias de origen y que necesitan de un marco lo más adecuado posible para seguir relacionándose con su familia biológica.

Por último, en situaciones de violencia doméstica existen dificultades añadidas para ejecutar el régimen de visitas establecido (ordenes de alejamiento, ordenes de protección a la víctima)

El Punto de Encuentro Familiar (PEF) surge como un recurso especializado para dar una respuesta de mayor calidad social y jurídica a toda esta problemática.

Se trata de un espacio físico neutral con personal especializado que favorece y hace posible las relaciones entre los menores y sus familias, cuando éstas están bloqueadas, generan conflicto o requieren de unas medidas de protección para los menores.

La finalidad de este recurso es contribuir a:

a. Defender el interés prioritario del menor en el ejercicio de su derecho fundamental a relacionarse con sus padres y la familia extensa después del divorcio y/o separación.

b. Respetar el derecho de los hijos que vivan separados de sus padres biológicos a seguir relacionándose con ellos.

c. Que los jueces, dispongan de mayores garantías para proteger el interés prioritario del menor en su facultad de determinar el tiempo, modo y lugar del ejercicio de derecho de visitas del progenitor que no tiene consigo a sus hijos.

d. Mantener en el anonimato el domicilio de las madres víctimas de violencia doméstica acogidas a una medida de protección.

Debemos señalar que los P.E.F. son un lugar de transición, constituyen una intervención temporal orientada a la normalización del régimen de visitas, hasta que o bien desaparezcan las circunstancias personales que motivaron la necesidad de este recurso, o que los progenitores asuman sus responsabilidades parentales.

PEF gallegos

En diciembre de 1998 comenzó su andadura el primer PEF en Galicia: Aloumiño era la entidad que lo gestionaba. Unos meses más tarde se comprueba que es un servicio con una gran demanda por lo que se propuso desde la Consellería de Familia establecer una red de Puntos de Encuentro Familiares en Galicia, y así se establecieron PEF en las siete principales ciudades gallegas y, A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra, Ferrol y Santiago se unieron a Vigo.

Los PEF gallegos son gestionados por Asociaciones sin ánimo de lucro que conforman la Federación de Puntos de Encuentro Familiar Gallegos.

Intervenciones en los PEF

Primera entrevista

Una vez que el PEF recibe una demanda de intervención, antes de iniciar el régimen de visitas establecido, se mantiene una primera entrevista con los miembros de la familia por separado, con el objeto de conocer qué problemas están impidiendo la ejecución autónoma del régimen de visitas, los intentos de solución anteriores, grado de colaboración o de resistencia a la intervención, ... en este primer contacto también es importante explicar que hacemos y que no hacemos en un PEF y dar a conocer las normas de funcionamiento (Anexo 1).

Intercambios

El progenitor custodio trae al niño al PEF para que el progenitor que ejerce el derecho de visitas lo recoja y disfrute de un tiempo en común. Siendo necesario, en muchas ocasiones, evitar el encuentro entre los padres.

Esta intervención es la indicada para prevenir situaciones violentas, producidas generalmente cuando ambos progenitores mantienen una relación tensa sin ser capaces de controlar su agresividad en presencia de los hijos.

También es adecuada cuando se debe proteger la vulnerabilidad de uno de los progenitores que fue objeto de malos tratos y el anonimato de su nuevo domicilio. Además es aconsejable cuando el niño vive con una familia de acogida y debe ejercer el derecho de relacionarse con su familia biológica.

Visitas

En este caso la visita tiene lugar en el Punto de Encuentro Familiar. Los profesionales acompañan al menor y al progenitor que ejerce el régimen de visitas durante todo el tiempo

que dura la misma, facilitando la relación y orientando sobre pautas educativas que faciliten el encuentro.

Esta intervención está indicada para crear un nuevo vínculo cuando el hijo no conoce al progenitor o la relación fue interrumpida a muy corta edad.

También está indicada cuando la actitud que mantuvo el progenitor no custodio con anterioridad ocasiona en el hijo temor al encuentro o, aun deseando el niño la visita, se valora un posible riesgo para el menor.

Otra circunstancia adecuada para este tipo de intervención es cuando el progenitor custodio manipula al niño hasta el punto que éste da distintas versiones del mismo encuentro, o rechaza el contacto (Síndrome de Alienación Parental).

Asesoramientos

El PEF es un lugar de transición donde las intervenciones están dirigidas a normalizar la situación y que en el futuro los menores puedan relacionarse y manifestar sus afectos hacia sus dos familias libremente. Con este fin se realizan asesoramientos en los que se orienta, apoya o se ofrece información a ambos padres para que vayan reconociendo y desarrollando competencias y habilidades que fomenten actitudes adecuadas con sus hijos.

Negociaciones.

Son intervenciones dirigidas a promover la consecución de acuerdos entre las partes sobre aspectos concretos del cumplimiento del régimen de visitas, buscando el mayor beneficio posible para todos los integrantes de la familia. Se pretende mostrar las ventajas de un mayor entendimiento y que los padres sean capaces de ir tomando decisiones conjuntamente.

Datos estadísticos de los PEF gallegos

Desde la puesta en funcionamiento de los PEF en Galicia, se han atendido 786 familias, de las cuales 412 lo continúan utilizando en estos momentos. La distribución entre los diferentes PEF es variable siendo Vigo el Punto de Encuentro que más expedientes abiertos tiene en este momento (más de un tercio del total).

677 son familias derivadas por los Juzgados, de las cuales en el 80% de los casos es el padre el que ejerce el derecho de visitas, en el 16% es la madre y en el 4% es la familia extensa (abuelos, hermanos,...).

Las 159 familias restantes son derivadas desde el Gabinete de Orientación Familiar (G.O.F.) de las delegaciones provinciales de la Consellería de Familia y fundamentalmente son expedientes derivados del servicio de menores.

La problemática con la que acuden las familias a este servicio las agrupamos en diez tipos diferentes, pudiendo estar la misma familia en más de una tipología (Datos desde el inicio hasta el 31 de diciembre de 2003).

- Enfermedad (drogadicción, alcoholismo...).	6%
- Falta de habilidades.	10%
- Falta de contacto por tiempo prolongado.	16%
- Valoración de un posible riesgo para el menor.	8%
- Oposición del progenitor custodio a la visita.	10%
- Rechazo del menor hacia el progenitor no custodio.	18%
- Existió violencia doméstica.	5%
- Ejercicio del derecho de visitas con la familia extensa.	2%
- Ejercicio del derecho de visitas con la familia biológica.	7%
- Conflictos en el momento del intercambio.	18%

Estos datos han sido recogidos de las Memorias anuales de los Puntos de Encuentro Familiar y de las hojas de seguimiento mensuales.

Conclusiones

Estos cuatro años de funcionamiento parecen demostrar que el PEF es un instrumento adecuado para facilitar el cumplimiento del régimen de visitas y ayuda a preservar las relaciones entre padre-madre-hijos-familia extensa.

A los PEF llegan situaciones con diferente problemática, como ya se ha visto. Muchas veces el adecuado cumplimiento del régimen de visitas se ve afectado por situaciones de grave incomunicación entre los integrantes de la familia, falta de habilidades con los menores, separaciones traumáticas, abandonos temporales... Todo esto provoca recelo y desconfianza y aparecen interrupciones en el régimen de visitas, conflictos en el momento del intercambio...

Las situaciones más problemáticas que se abordan son aquellas relacionadas con la interferencia grave en el régimen de visitas, el Síndrome de Alienación Parental y el Síndrome del Progenitor Malicioso.

La intervención en estos casos se ve dificultada por la participación de otros profesionales, como puede ser: partes médicos justificando faltas en las visitas, informes psicológicos que desaconsejan la relación del niño con el progenitor no custodio.

Por otra parte, la excesiva dilatación del proceso judicial, en muchas ocasiones, interrumpe de forma prolongada las relaciones parentofiliales, además de incrementar el conflicto y dificultar el abordaje de la situación ya que retrasa el inicio de la intervención.

Es importante referir que casi la totalidad de los menores usuarios del PEF sufren violencia familiar, bien abiertamente o bien en forma de manipulación y utilización de los hijos en los conflictos familiares.

Por todo esto nos parece importante resaltar:

- La necesidad de fomentar el uso de la mediación familiar como método prioritario para resolver los conflictos familiares.

- La escasez de otros servicios específicos de carácter psicoterapéutico que ayuden a los miembros de la familia a superar la crisis y evitar así comportamientos y actitudes que ponen en riesgo la estabilidad psicológica de los niños.

- Sería necesario que existiera una colaboración estrecha entre los PEF y los Juzgados, ya que esta sería la única forma, en muchas ocasiones, de abordar problemáticas graves de interferencia en el régimen de visitas.

- Se hace necesario una agilización judicial en la implantación y modificación de medidas cuando afectan a menores ya que si no se hace así el menor puede encontrarse en un marco inadecuado para su relación parental. (Ej: Cuando se considera que no es necesario visitas vigiladas y estas continúan seis meses o un año más hasta que la resolución del juzgado es ejecutable).

- La importancia de identificar al progenitor facilitador frente al obstaculizador a la hora de realizar una evaluación psicológica en casos de separación y divorcio. Dado que cuando el progenitor que ostenta la custodia facilita la relación del menor con el otro progenitor, la probabilidad de que se solicite la intervención del PEF es menor. Y aun cuando se hace necesaria, es más fácilmente abordable.

Referencias

- Fernández Ros, E. y Godoy Fernández, C. (2002) *El niño ante el divorcio*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, R.A. (1998). *The parental alienation syndrome. A guide for mental and legal professionals*. New Jersey: Creative therapeutics, INC.
- Jornadas sobre Puntos de Encuentro familiar (2000, Septiembre). *Conclusiones*. Consejo General del Poder Judicial. Madrid.
- Justicia Díaz, M.D. y Cantón Duarte, J. (2000). Tipos de custodia, interferencias e intervención. En J. Cantó, M.R. Cortés y M.D. Justicia. (ed.), *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos* (pp. 301- 327). Madrid: Pirámide.
- Memoria Punto de Encuentro Familiar Aloumiño. (1999, 2000, 2001, 2002, 2003).
- Memoria Punto de Encuentro Familiar A Carón. (2000, 2001, 2002, 2003).
- Memoria Punto de Encuentro Familiar Acheganza. (2000, 2001, 2002, 2003).
- Memoria Punto de Encuentro Familiar Encontro. (2000, 2001, 2002, 2003).
- Memoria Punto de Encuentro Familiar Fonseca. (2000, 2001, 2002, 2003).
- Memoria Punto de Encuentro Familiar Punto Cero. (2000, 2001, 2002, 2003).
- Turkat, I.D. (1995). Divorce Related Malicious Mother Syndrome. *Journal of Family Violence*, 3 (vol. 10), 253-264.
- Utrera Gutiérrez, J.L. (2000) El marco jurídico de los puntos de encuentro familiar. *Revista de Derecho de Familia*, 9, 267-272.

Anexo 1: Normas de funcionamiento de los puntos de encuentro familiares gallegos.

1. El Punto de Encuentro es un lugar neutral, que se rige por la imparcialidad, siendo el principal criterio de actuación garantizar el derecho fundamental de los menores a relacionarse con ambos progenitores.
2. El tiempo de visita pertenece a los menores y a la persona que ejerce el derecho de visita.
3. En el momento en que el menor se reúne con la persona que lo visita, el progenitor custodio o persona autorizada por este, que acompañó al menor debe marcharse del servicio; volviendo a recogerlo a la hora de finalización de la visita.
4. A criterio de los profesionales del P.E.F., y siempre en beneficio del menor, en la visita podrá participar la familia extensa, salvo resolución judicial indicativa de lo contrario.
5. No se permitirá el encuentro o intercambio si las condiciones físicas o psíquicas de los progenitores no son las adecuadas.
6. Es muy importante cumplir el horario para la entrega y recogida de los menores, y respetar el calendario establecido. Pasados 20 minutos sin que acuda alguno de los progenitores y sin que avisase de la posible tardanza, se suspenderá la visita.
7. Se solicitará a quien no acuda a la visita, documento que justifique la no asistencia (certificado medico, certificado de la empresa que acredite el horario laboral,...)
8. Se informará solamente al órgano que remita el asunto, Juzgado, Servicio de menores,... de aquellas circunstancias destacables que se puedan producir en el desarrollo del cumplimiento del régimen de visitas.
9. Es responsabilidad del progenitor que acompaña al menor en el Punto de Encuentro encargarse del cuidado y atención de este, velando por su seguridad. Así mismo, se responsabilizará del cuidado de las instalaciones y del material; debiendo respetar las actividades y relaciones de los demás usuarios del servicio.
10. Todas las personas deben mantener una conducta respetuosa. Está prohibida cualquier forma de violencia física o verbal, tanto hacia los menores, otros usuarios o el personal del Punto de Encuentro. En esas circunstancias se suspenderá la visita de manera inmediata, tomándose las acciones que el servicio considere oportunas e informando a quien corresponda.
11. Los profesionales del P.E.F. se reservan la posibilidad de suspender las visitas si así lo exigiese el bienestar de los menores y el respeto al buen funcionamiento del Punto de Encuentro.
12. El Punto de Encuentro podrá modificar o añadir alguna norma, si las circunstancias del caso así lo requirieran.

INFORMES PSICOLÓGICOS ELABORADOS POR PERITOS DESIGNADOS POR LAS PARTES EN LOS PROCESOS MATRIMONIALES.

Luis Álvarez
Abogado

El dictamen de peritos se regula en los artículos 335 y siguientes de la Ley 1/2000. La presentación de informes periciales según el artículo 335 viene justificada por la necesidad de contar con determinados conocimientos científicos, técnicos o prácticos para valorar hechos o circunstancias relevantes del caso o para adquirir certeza sobre los mismos. En tales situaciones, las partes podrán aportar aquellos informes que consideren necesarios emitidos por peritos que posean los conocimientos correspondientes a la materia de que se trate, y ello en virtud del principio de aportación de parte que rige en nuestro proceso civil: Artículos 282 LEC y 92 CC.

En los procesos matrimoniales se plantea la cuestión relativa a si es necesario el consentimiento del otro cónyuge para someter a los hijos a un examen psicológico a fin de presentarlo como prueba en el proceso. Con la presentación de la demanda de nulidad, separación o divorcio e incluso con anterioridad a la misma, pueden solicitarse medidas provisionales en relación a la custodia de los hijos. Acordada provisionalmente la custodia a favor de uno, ¿puede el no custodio llevarlos a la consulta de un psicólogo para que este emita el pertinente informe sin el consentimiento del otro cónyuge e incluso sin informarle al respecto?.

Atendiendo al interés fundamental del menor, y cuando la patria potestad sea compartida por ambos cónyuges, independientemente de quien ostente la guarda y custodia, entra dentro de su ámbito de facultades el decidir si es necesario aportar como elemento probatorio un informe psicológico del menor, y por lo tanto someter al mismo al correspondiente examen, sin necesidad de la aprobación del otro cónyuge, cuyo consentimiento no es requerido legalmente. Así, artículo 156 CC.

Art. 156, párrafo primero, del C. Civil: *“La patria potestad se ejercerá conjuntamente por ambos progenitores o por uno solo con el consentimiento expreso o tácito del otro. Serán válidos los actos que realice uno de ellos conforme al uso social y a las circunstancias o en situaciones de urgente necesidad”.*

Observa el Prof. Luna Serrano que la interpretación declarativa de este precepto admite la validez de los actos realizados por uno solo de los progenitores, cualquiera que sea la trascendencia y gravedad del acto así realizado, siempre que se acomode al uso social y a las circunstancias (cosa distinta es entender que el uso social y las circunstancias no constituyen el límite sino el fundamento de la validez individual de los actos individuales a ellos acomodados; y que, por tanto, si son de gravedad o trascendencia, difícilmente se acomodarán al uso social y a las circunstancias.

También puede suscitar alguna duda la determinación de si esta acomodación confiere validez al acto por sí misma o tipifica una presunción de conocimiento tácito del otro progenitor; si se optase por lo último, habría que admitir, con eficacia enervante, prueba en contrario del consentimiento, es decir, la impugnación del acto por el progenitor no actuante, en base a que él no lo había consentido. Yo creo que la conformación al uso social y a las circunstancias legitima por sí misma la actuación individual y que, en consecuencia, no cabe que el otro progenitor impugne el acto, demostrando la falta de su consentimiento. Como dice la profesora Seisdedos, la otra interpretación (presunción de consentimiento) frustraría la finalidad del precepto, cual es facilitar el ejercicio de la patria potestad conjunta, permitiendo la realización de ciertos actos por un solo padre sin el consentimiento del otro; mas, entiende la autora que no puede admitirse la actuación unilateral de un padre contra la oposición del otro,

por el que el no actuante podrá impugnar el acto si demuestra su previa oposición expresa o tácita (no sería suficiente probar que no prestó consentimiento), sin perjuicio de que, frente a terceros de buena fe, entre en juego la presunción de consentimiento del Art. 156.3 CC.

En cuanto a la valoración de la prueba pericial: Art. 348 LEC: “*El Tribunal valorará los dictámenes periciales según las reglas de la sana crítica.*”.

A los informes técnicos documentados aportados por los litigantes no se les puede atribuir el carácter de prueba pericial, al no haberse llevado a cabo con observancia de las normas procesales que regulan su práctica, artículos 335 y siguientes de la LEC, garantizando los principios rectores del proceso, por lo que corresponde a los juzgadores de instancia, en todo caso, su apreciación según las reglas de la sana crítica, ya que, en definitiva, tienen el mismo contenido intrínseco de auxilio para el Juez, ilustrando la libre valoración y apreciación, conforme a los artículos ya mencionados, sin estar obligados a sujetarse a otros dictámenes.

La fuerza probatoria de los dictámenes periciales reside esencialmente, no en sus afirmaciones ni en la condición, categoría o número de sus autores, sino en su mayor o menor fundamentación y razón de ciencia, debiendo tenerse, por tanto, como criterio orientador en la determinación de su fuerza de convicción, el de conceder prevalencia, en principio, a aquellas afirmaciones o conclusiones que vengan dotadas de una explicación racional.

La valoración de tales informes habrá de verificarse teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

1. La función del perito es la de auxiliar del Juez, ilustrándole sin fuerza vinculante sobre las circunstancias del caso, pero sin negar en ningún caso al juzgador la facultad de valorar el informe pericial.

2. La prueba pericial es de libre apreciación por el Juez.

3. El Tribunal valorará los dictámenes periciales según las reglas de la sana crítica.

4. El proceso deductivo del Juzgador a quo no puede chocar de una manera evidente y manifiesta con el raciocinio humano, sus apreciaciones han de guardar coherencia entre sí, no pueden vulnerar la sana crítica, estableciendo conceptos fácticos distintos de los que realmente se han querido llevar a los autos, o provocando alteraciones que impliquen cambio de la causa de pedir.

5. No existen normas legales sobre la sana crítica.

Y, por último, respecto a la valoración de los informes que, sin tener carácter de prueba pericial, son aportados al procedimiento por las partes, y ratificados posteriormente en el mismo, y en tanto su formación tiene un origen unilateral, sin las garantías de contradicción propias de la prueba pericial, tienen un valor relativo. Se trata de un principio de prueba que en caso de ser impugnado de contrario, ha de ser confirmado por verdaderas pruebas practicadas en el procedimiento: “Ni siquiera cabe atribuirles el carácter de pericia, sino el de prueba documental, si bien el perito, casi siempre en el período probatorio, ratifica el informe, declarando como testigo cualificado; pero esta pericia extrajudicial, nada tiene que ver, excepto el nombre, con la pericia judicial auténtica”.

EL PSICÓLOGO FORENSE COMO TERAPEUTA EN EL TRATAMIENTO DEL SÍNDROME DE ALIENACIÓN PARENTAL.

Mila Arch Marin¹
Conxita Cartil Ferrer²
Adolfo Jarne Esparcia¹
¹Universidad de Barcelona.
²Psicóloga forense.

Introducción

Definición del SAP

Este término fue introducido por Richard Gardner en 1985, como descripción de una alteración en la que un progenitor manipula sistemáticamente a los hijos provocando que rechacen al otro progenitor en el marco de una campaña injustificada. Como consecuencia de esto, el niño identifica a un progenitor como “padre/madre bueno” (que idealiza) y al otro como padre/madre malo”(que será odiado). Una vez iniciado este proceso, el propio niño contribuye al ataque indiscriminado contra el progenitor “diana”.

La expresión del Síndrome se definiría en tres niveles en función de su gravedad:

Ligero, moderado y severo. Indicándose las necesidades terapéuticas que comentaremos a partir del grado moderado.

Síntomas de reconocimiento del SAP

Antes de comentar los aspectos referidos a la terapéutica propuesta por Gardner, nos parece importante referir los criterios indicados por el autor para el reconocimiento del síndrome, ya que, el “rechazo” a un progenitor como indicador, puede remitirnos a otras situaciones que debemos distinguir claramente (posibilidad de un maltrato por parte del progenitor, dificultades de adaptación del menor, etc).

Gardner describe ocho síntomas primarios, que se observan en niños afectados por SAP:

Campaña de denigración: el niño manifiesta el odio hacia uno de los progenitores de forma insistente tanto a través de actos como cómo de verbalizaciones.

Justificaciones débiles: explicaciones poco creíbles, argumentaciones absurdas para justificar el rechazo.

Ausencia de ambivalencia: radicalización de los sentimientos: el progenitor es absolutamente bueno o malo.

Fenómeno del “pensador independiente”: autoafirmación del niño respecto a su actitud de rechazo. Su decisión es independiente de la influencia de los padres.

Apoyo deliberado: defensa incondicional de la validez de las afirmaciones del progenitor alienador.

Ausencia de culpabilidad: el niño se mantiene indiferente ante los sentimientos del progenitor alienado.

Presencia de argumentos prestados: El niño reproduce en su discurso sucesos o situaciones que no ha vivido él directamente, a menudo con el lenguaje que utiliza el adulto.

Generalización a la familia extensa: el extrapola el rechazo a los miembros de la familia y/o red social del progenitor "alienado".

Planteamiento del problema

Propuesta terapéutica de Gardner

Gardner, indica que la terapia ha de estar necesariamente a cargo de un único terapeuta que realice el tratamiento de todos los miembros de la familia, a fin de tener control sobre aspectos que pueden interferir en la correcta evolución del proceso, como por ejemplo: la posible vinculación patológica de el progenitor alienador con su propio terapeuta en lo que denomina "folie a deux". Así mismo, el hecho de que un único terapeuta dirija la intervención, facilita la clarificación de los vínculos existentes entre lo que cada uno de los miembros comunica, posibilitando una más adecuada visión que facilita la intervención y el seguimiento de la situación.

Uno de los aspectos centrales que nos parece importante comentar en cuanto al planteamiento del autor, es la necesidad de que éste terapeuta sea nombrado judicialmente, otorgándole la capacidad de mantener un estrecho contacto con el tribunal. El modelo, basado en una intervención que tal vez podríamos definir: "conjunta" o "psicolegal", también contempla que debe explicitarse la postura legal ante la problemática, con el diseño de un sistema de sanciones ante cualquier intento de boicot que pueda realizar el progenitor "alienador" a lo largo del proceso y que se aplicarían ante la indicación del psicólogo al tribunal. Este aspecto, nos conduce a comentar brevemente la implicación que supone en cuanto a la confidencialidad del terapeuta, ya que el rol ostentado en este caso, supone un alejamiento de la clásica posición del psicólogo en su ejercicio en el ámbito clínico. Baste recordar que la confidencialidad constituye uno de los pilares de la práctica sanitaria en general y de la psicológica muy particularmente. Ello se entiende si se piensa que prácticamente la casi totalidad de la información con la que trabaja un psicólogo se puede considerar de índole privada. De hecho, precisamente a los psicólogos nos interesan precisamente los aspectos íntimos de nuestros paciente y no los públicos a los que solemos prestar muy poca atención.

Sin duda, desde el modelo propuesto por el autor, es conveniente clarificar las implicaciones que supone desde un punto de vista tanto clínico como ético, las consecuencias y efectos que puede suponer este aspecto tanto para los afectados como para el profesional.

Otra cuestión que también supone una variante significativa al clásico rol del psicólogo como terapeuta, lo encontramos en la recomendación en cuanto al estilo que debe ostentar el terapeuta que realice esta intervención, subrayándose la conveniencia de utilizar un talante directivo y el uso de estrategias autoritarias. Así, lejos de una posición cálida y próxima ante los sentimientos manifestados en el contexto terapéutico, el profesional, tendría que mostrarse como "figura de control" que además, por su especial vinculación con el sistema judicial, puede propiciar la aplicación de consecuencias negativas.

Finalmente, Gardner sugiere una serie de estrategias de intervención psicoterapéutica, indicadas para el tratamiento de cada miembro de la familia y que comentaremos brevemente:

Intervención con el progenitor alienante: el autor, realiza diversas advertencias relacionadas con los posibles intentos de boicotear la terapia por parte del "alienador", recordando a los terapeutas forenses, poner especial atención tanto en las muestras más evidentes como en las manifestaciones de aparente interés que no revierten en cooperación. En este sentido, sugiere que sería importante esforzarse por encontrar un "aliado" a la tarea del terapeuta, en el contexto próximo al "alienador".

Las intervenciones directas que sugiere, trabajan aspectos como:

- La revalorización del otro progenitor en relación a su función parental, y las repercusiones negativas que supone para los hijos la pérdida de este vínculo.
- Trabajar la construcción de una “nueva vida”, fomentando intereses y relaciones.
- En caso de que el terapeuta descubra que un desequilibrio económico como consecuencia del divorcio, esta afectando negativamente, sugerir al tribunal que un experto revise este aspecto.
- A menudo, el “alienador” mantiene un estilo sobreprotector de los hijos. Por ello, el autor recomienda tratar este aspecto terapéuticamente.
- En todo el proceso, señala la importancia de subrayar las consecuencias negativas que le supondrá cualquier intento de boicot del proceso.

Intervención con los hijos: parte importante de la recomendación en la intervención con los hijos, se encuentra en la “desprogramación”. Para ello sugiere no dar credibilidad a sus quejas y lamentos, sino trabajar con ellos la puesta en práctica de proceso de “investigación” basado en evidencias que les permita valorar objetivamente la realidad de la relación con el progenitor “alienado”.

Paralelamente, el terapeuta realiza intervenciones en las que se facilite la rememoración y reconocimiento de todos los aspectos positivos de la relación con el progenitor “alienado” con anterioridad a la separación.

Según indica el autor, en casos en que hay varios hermanos, es posible que el mayor asuma el rol del progenitor “alienante” durante las visitas, actuando por tanto como elemento distorsionador en los posibles avances en la relación de sus hermanos con el progenitor rechazado. En estos casos, Gardner recomienda una pauta de visita en la que cada uno de los hijos se relacione de forma independiente con el progenitor “alienado”.

Intervención con el progenitor alienado: en el tratamiento con el progenitor “alienado”, señala la conveniencia de explicarle adecuadamente los mecanismos del SAP, a fin de facilitarle la comprensión de la situación traumática que esta vivenciando y propiciar recursos personales para afrontar el SAP.

Así mismo, recomienda el tratamiento de los sentimientos negativos que experimenta el progenitor ante el rechazo manifiesto de sus hijos, para que pueda constatar que los afectos se mantienen subyacentes.

También se indica la conveniencia de facilitarle estrategias y recursos que le ayuden a afrontar la situación ante la falta de cooperación, así como pautas de comunicación eficaces ante las provocaciones y/o el tratamiento de las falsas acusaciones que puedan recibir.

El autor también recomienda asesorar al progenitor a fin de que plantee actividades y conversaciones que faciliten la rememoración de los aspectos más positivos de la relación en el pasado.

Discusión

Poniendo en relación los aspectos señalados en cuanto a las recomendaciones de Gardner y su aplicación en casos tratados en nuestro contexto, comentaremos brevemente algunos de los aspectos que nos parecen especialmente significativos:

La imposición judicial del terapeuta en los términos referidos por Gardner, forzosamente nos conducen a la controvertida figura del “terapeuta forense”, siendo de especial interés, la discusión en torno a la confidencialidad.

La unión del concepto “terapeuta” que nos remite a términos como: secreto profesional y relación de confianza, se confronta a “forense”, que implica la actuación en el foro y por tanto la necesaria transmisión de resultados.

No obstante, a pesar de la discusión que puede generar el término: “Psicoterapia Forense”, podríamos aproximar una definición positivista entendiendo como tal, en un sentido muy amplio, la intervención psicológica encaminada a la resolución de problemas planteados desde el ejercicio de competencias forenses en el sistema judicial y contextualizados en este sistema. Las peculiaridades que a nuestro entender aporta esta intervención las encontraríamos en los siguientes aspectos:

I.- La “psicoterapia forense” no pretende ser otra forma de Psicoterapia en el contexto clínico. No es un nuevo modelo, ni pretende realizar un trabajo clínico entendido éste como el abordaje holístico del ser humano. Por el contrario se circunscribe a problemas que nacen en un contexto judicial, que han sido detectados de forma forense y cuya resolución queda limitada al mismo problema. Un abordaje más extenso de la problemática de la/s personas implicadas se deberá hacer con posterioridad y a través de modelos propios de la Psicología Clínica.

II- Sólo es posible a través de una estrecha colaboración entre los agentes judiciales (letrados, jueces, etc.) y los psicólogos forenses, con un buen sistema de comunicación y de toma de decisiones entre ellos; rápido, ágil y resolutivo.

III.- Han de intervenir psicólogos forenses y no clínicos ya que éstos son los que conocen el contexto legal en que se encuadra el problema. Por el contrario, los psicólogos clínicos, que frecuentemente desconocen este contexto, pueden realizar actuaciones profesionales que no sólo no ayude a resolver el problema sino que lo complique más.

IV.- No sirven los modelos y roles tradicionales utilizados en clínica sino que hay que utilizar otros modelos y técnicas en gran medida por descubrir y organizar.

V.- De lo anterior se deriva el hecho de que los valores éticos y normas deontológicas habituales también se transforman, de manera que nace una nueva forma de contemplar los problemas y recomendaciones éticas, que puede resultar contradictoria con la formación ética implícita y explícita que tiene el psicólogo.

Otro aspecto que nos parece importante comentar, son las referencias al rol asignado por Gardner a esta figura, donde encontramos un profesional que ejerce un rol impositivo y “juzgador”, considerablemente alejado del habitual en situaciones terapéuticas.

No obstante, desde nuestra propia experiencia en la intervención en este tipo de casos y teniendo en cuenta las puntualizaciones señaladas anteriormente, es importante señalar que desde esta posición ostentada por el profesional se facilitan y propician una serie de acciones y procesos que no serían viables desde el rol tradicional. Así mismo, a nuestro entender, revierte especial interés terapéutico el hecho de “desviar” la atención negativa de los menores hacia la figura del terapeuta que les ofrece lo que ha venido definiéndose como “una excusa necesaria” que facilita el proceso de aproximación al progenitor rechazado, y ofrece una visión fundamentada y sólida incompatible con los supuestos que han venido manteniendo.

En relación a la aplicación en nuestro país de un sistema de “sanciones” como el planteado por el autor, que permitiese la aplicación automática ante la comunicación por parte del psicólogo, creemos que es prácticamente inviable. No obstante, desde nuestra experiencia y contando necesariamente con la colaboración de los diferentes operadores jurídicos, la percepción de una “amenaza” implícita, que a pesar de no estar estrictamente definida como sugiere el autor, supondría consecuencias negativas al progenitor alienador si mantiene una posición de boicot que claramente resulta perjudicial para la correcta evolución de los menores, supone un factor que podría tener una influencia positiva para el éxito de la intervención.

Finalmente, es conveniente señalar que tanto desde nuestra propia experiencia, como desde las indicaciones que han realizado los diferentes autores que han prestado atención a la intervención en el SAP, incluido el propio Gardner, el uso de este tipo de intervención solo parece adecuado en casos de cierta gravedad, cuando el rechazo que muestran los menores es intenso. En las situaciones en que el síndrome se encuentra en un

nivel leve, algunos autores (por ejemplo: Bolaños, 2000) sugieren que la mediación podría ser un método eficaz de intervención.

Conclusiones

A modo de conclusión, a partir del estudio de los trabajos publicados por Gardner que tratan sobre la intervención terapéutica en el SAP y nuestra propia experiencia profesional en estos casos, creemos que la línea de intervención sugerida por el autor puede resultar positiva y conveniente, facilitando una correcta evolución de la situación que revierte en el bien a proteger, es decir, el mejor interés del menor que está padeciendo el síndrome, siempre que el grado de expresión sea significativo. No obstante, en nuestro contexto, parece necesario un estudio profundo de algunos aspectos que conviene explicitar y dar a conocer a fin de enmarcar adecuadamente esta intervención. Especialmente, creemos que la creciente significación en nuestro país del psicólogo forense, tanto desde un punto de vista pericial como en situaciones de terapia forense como la comentada, supone cambios importantes que afectan al rol tradicional del psicólogo y que requiere la mayor explicitación de líneas guía, principalmente desde el punto de vista ético.

Referencias

- Bolaños, I.(2000). Estudio descriptivo del Síndrome de Alienación Parental. Diseño y aplicación de un programa piloto de mediación familiar. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Canton Duarte et al. (2000). Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos. Psicología, Pirámide.
- Gardner, R.A. (1985). Recent trends in divorce and custody litigation. *Academy forum*, 29, 3-7.
- Gardner, R.A. (1987). *The parental alienation syndrome and the differentiation between fabricate and genuine child abuse*. Cresskill, NJ: Creative Therapeutics.
- Gardner, R.A. (1991). Legal and psychotherapeutic approaches to the three types of Parental Alienation Syndrome families. *Court Review of American Judges Association*, 28, 14-21.
- Gardner, R.A. (1998a). Recommendations for dealing with parents who induce a Parental Alienation Syndrome in their children. *Journal of divorce and Remarriage*, 28, 1-21.
- Gardner, R.A. (1998b). *The Parental alienation syndrome: a guide for mental health and legal professionals*. Cresskill, NJ: Creative therapeutics.
- Gardner, R.A. (1999a). Family therapy of the moderate type of parental alienation syndrome. *The american journal of family therapy*, 27, 97-107.
- Gardner, R.A. (1999b). Differentiating between Parental Alienation Syndrome and bona fide abuse neglect. *The american journal of family therapy*, 27, 97-107.
- Lowenstein, L.F. (1998). Parent alienation syndrome: a two step approach toward a solution. *Contemporary family therapy*, 20, 505-520.
- Lund, M. (1995). A therapist's view of parental alienation syndrome. *Family and conciliation courts review*, 33, 308-316.
- Turkat, I.D. (1994). Child visitation interference in divorce. *Clinical Psychology Review*, 14, 737-742.
- Turkat, I.D. (1995). Divorce related malicious mother syndrome. *Journal of Family Violence*, 10, 253-264.
- Vestal, A. (1999). Mediation and parental alienation syndrome. *Family and conciliation courts review*, 3, 487-503.

Presentación de “yo como Pobi quiero seguir aprendiendo a ser feliz”, material didáctico audiovisual para el refuerzo del aprendizaje de los menores preadolescentes en el programa “Ruptura de pareja no de familia”.

M^a.José Vázquez¹

Francisca Fariña¹

Dolores Seijo²

¹Universidad De Vigo.

²Universidad de Granada.

Introducción

La separación parental constituye un suceso vital estresante que afecta a toda la familia, excediendo sus recursos y amenazando su bienestar, originando, en ocasiones, reacciones psicológicas disfuncionales que pueden repercutir a lo largo de toda la vida. No en vano, el afrontamiento de esta situación adversa reclama una política preventiva que promueva el diseño de técnicas y programas que ayuden a paliar los posibles desajustes emocionales y conductuales asociados al divorcio. A este respecto diferentes autores (i.e., Arbuthnot y Gordon, 1996; Durkin y Mesie, 1994, Fariña, Novo, Arce y Seijo, 2002) señalan la eficacia de estos programas. En línea con este planteamiento, la comunidad científica debe dar respuesta a esta demanda social, desarrollando los procedimientos y herramientas necesarias para minimizar el riesgo derivado de esta contingencia. Asimismo, la Administración debe adoptar una actitud activa promoviendo estas intervenciones, tanto aquellas que tengan un carácter preventivo como las que se dirijan a resolver el problema cuando el conflicto conyugal se encuentre enconado o existan disfunciones parentales importantes en uno o ambos progenitores.

De forma pionera en Galicia se ha desarrollado una intervención integral con menores y adultos para prevenir los efectos negativos asociados a la separación parental desde el programa “Ruptura de pareja, no de familia”. A través de este programa se entrena paralelamente a padres e hijos en la adquisición, consolidación y generalización de las habilidades básicas para adaptarse a los cambios derivados de esta situación, incrementando el ajuste a la nueva realidad familiar. Concretamente, el programa con adultos prepara a los progenitores para afrontar su rol parental de forma competente, tomando como referente el mejor interés del menor. La intervención contempla que todos los usuarios, hijos y padres, pongan en práctica en su vida diaria los habilidades y conocimientos adquiridos en ella. Para facilitar este objetivo se les entrega a los padres un guión con las actividades que han realizado los menores, así como las instrucciones para utilizar el material didáctico que reciben éstos para ejecutar en casa, tanto el escrito como audiovisual.

El material escrito sintetiza los contenidos tratados dentro del programa en unas hojas de registro que han de cumplimentar los menores, supervisados por ambos progenitores cuando los dos asisten al programa, o en caso contrario, únicamente por aquel que acude a la intervención. Dicho material permite a los técnicos valorar si el niño ha sido capaz de generalizar los aprendizajes adquiridos a su vida diaria. Por su parte, el material audiovisual refuerza los contenidos generales de cada subprograma, de manera que el menor llegue a consolidarlos y automatizarlos; actividad en la que es importante que participen los padres. Este material posibilita que se siga practicando los contenidos trabajados en las sesiones durante el periodo que transcurre entre cada intervención. En suma, ambos materiales persiguen maximizar la eficacia del programa “Ruptura de pareja, no de familia”, posibilitando que los logros continuos de cada intervención perduren en el tiempo y se transfieran a otros contextos.

En línea con el planteamiento de intervención, este material audiovisual aborda transversalmente temas generales como inteligencia emocional, la resolución de problemas y la educación en valores, al tiempo que incide en los contenidos específicos que facilitan la reflexión sobre las cogniciones y las emociones que evoca el divorcio. En definitiva, este recurso se desarrolla para que complemente al programa y ayude a los menores a superar la separación de sus padres.

Seguidamente se examina detalladamente las características más destacadas de éste.

Descripción del material

Objetivos

El objetivo general de este material consiste en reforzar y consolidar los aprendizajes adquiridos previamente en el programa, permitiendo la internalización de aquellos conceptos y procesos que capacitan a los menores para afrontar y adaptarse, de forma competente, a la separación parental. Además, las estrategias de entrenamiento expuestas en este material didáctico favorecen la asimilación, así como la automatización de las fases implicadas en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, proporcionando así a los menores las habilidades necesarias para afrontar adecuadamente tanto las problemáticas derivadas de la separación parental como cualquier otra contingencia que se le presente. Este objetivo general se logra a través de diversos objetivos específicos, a saber:

Desarrollar el pensamiento creativo. En situaciones de alto estrés, como la separación parental, la capacidad para pensar se ve menguada, debido al desequilibrio emocional y personal que implica la nueva situación familiar. En este caso, se produce un déficit cognitivo que afecta a la capacidad de razonamiento y actuación, impidiendo que puedan aceptar y adaptarse a la realidad familiar de forma equilibrada. Por ello, se enseña a los menores diversas estrategias orientadas a paliar la rigidez cognitiva y a reestructurar las cogniciones distorsionadas que presenten sobre la separación parental. En suma, este material ayuda a fortalecer el desarrollo cognitivo y creativo; al tiempo que se estimula la formación de un sistema axiológico de valores, favoreciendo el desarrollo sociomoral.

Desarrollar la inteligencia emocional. Los hijos que viven inmersos en situaciones de separación parental manifiestan sentimientos de miedo, abandono, impotencia, rabia, odio, culpa, entre otros, que inhiben la aceptación y el afrontamiento adecuado de esta situación. Basándose en esta premisa, se enseña a los menores a identificar, comprender y expresar sus emociones para que puedan controlarlas y regularlas de forma eficaz. En este sentido, Goleman (2003) sostiene que la expresión de los sentimientos contribuye, de forma positiva, a resolver los problemas.

Favorecer la comunicación e interacción paterno-filial. La intervención y, por tanto, también este material, posibilita que trabajen, de forma conjunta, padres e hijos en el afrontamiento de la separación parental, de manera que los primeros puedan escuchar y solventar todas las dudas, problemas y temores que sus hijos puedan tener, además de reforzarles aquellos comportamientos adecuados e inhibirles los inadaptados.

Reducir los efectos negativos asociados a la separación parental. Los problemas de conducta (v.gr. agresividad, conductas disruptivas, involuciones comportamentales, absentismo escolar, conductas repetitivas) que suelen exhibir los menores tras la separación parental demandan el entrenamiento en habilidades sociales y de comunicación, así como en la resolución de problemas. De esta forma, el material que estamos presentando se plantea igualmente como objetivo minimizar la aparición de estas conductas.

Técnicas de intervención

En este material se manejan técnicas como las instrucciones, la resolución de problemas, la retroalimentación y el refuerzo. A su vez, se utiliza a los personajes como modelo de referencia, quienes muestran el comportamiento adecuado para la situación que está siendo objeto de entrenamiento, facilitando así el aprendizaje de esa forma de actuación. De la misma manera, se promueve el mantenimiento y la generalización de las habilidades trabajadas mediante la utilización del material interactivo diseñado.

Material y recursos

Debido a las diversas posibilidades que proporcionan las nuevas tecnologías, así como el notable interés que éstas suscitan en los menores, decidimos utilizar un programa informático para crear este material interactivo. El material que presentamos aquí aparece editado en un CD-ROM, cuyo uso requiere disponer de un ordenador.

Propuesta de intervención

Este material toma como referencia el programa de intervención con menores, "Ruptura de pareja no de familia" y el material psicopedagógico "Pobi ten dúas casas" (Fariña, Arce, Real, Seijo y Novo, 2001). Consta de 334 fotogramas estructurados en diez bloques temáticos que tratan de consolidar y reforzar los conceptos fundamentales del programa, empleando los personajes del material psicopedagógico. Todos los bloques, excepto el primero, siguen un esquema común: se comienza con el planteamiento del problema; tras lo cual, se desarrolla la historia donde se exponen los conceptos clave para resolver el problema y; por último, se narra el desenlace que concluye con la solución y la contrastación del problema, esta última fase actúa como *feedback* de lo aprendido. Asimismo, todos los problemas aparecen acompañados de información adicional, que no sólo clarifica la tarea que han de realizar los menores, sino que además evidencia aquellos conceptos relacionados con la separación parental que interesa reforzar.

Por otra parte, los contenidos de los bloques temáticos exponen las conductas tanto adecuadas como inadecuadas por las que puede optar el menor cuando trata de afrontar la separación parental, ambas alternativas aparecen acompañadas de sus subsiguientes consecuencias positivas o negativas. En relación con las conductas inadecuadas se subraya la posibilidad de cambio, reconduciendo al menor hacia estrategias como la parada del pensamiento y la reestructuración cognitiva, donde se especifican los pasos necesarios para adquirir una respuesta más competente. Particularmente, la reestructuración cognitiva incide en las cogniciones, en las emociones y en las conductas, puesto que estos procesos están en constante interacción.

Con el objeto de despertar el interés del menor hacia este material se plantea una tarea que dirige su atención hacia la información más relevante, de manera que les posibilite la internalización de ésta. En este sentido, la propia presentación audiovisual y el carácter interactivo de éste favorece la participación, así como el aprendizaje significativo y constructivo.

Seguidamente se describen los contenidos de cada bloque temático.

BLOQUE PRIMERO. PRESENTACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA "RUPTURA DE PAREJA NO DE FAMILIA"

Este material tiene por finalidad presentar el programa a los menores que van a participar, al tiempo que se estimula la motivación del grupo para colaborar activamente en las actividades propuestas. En suma, este material proporciona información a los menores acerca de lo que van a encontrar en la primera intervención del programa.

Orientaciones para los técnicos. Independientemente de que el material sea facilitado por el técnico del Programa Breve o por los que van a trabajar en él programa general con los

adultos, se debe explicar a los padres que es conveniente que presenten este material antes de la primera intervención. Asimismo, es recomendable que los padres informen a sus hijos de que ellos han recibido una invitación similar. Además, los padres deben anticipar a sus hijos que van a realizar actividades parecidas, aunque en grupos distintos.

Descripción de los contenidos. En este caso, los veintitrés fotogramas que lo componen utilizan el símil de un mensajero para invitar a los menores a participar, empleando una paloma por el significado simbólico que está posee. En este caso, se alude tanto a los menores que van a participar en la intervención, como a los técnicos que van a dirigir dicho proceso. Además, este material trata de despertar el interés de los menores hacia el programa a través de los personajes fantásticos del libro "Pobi ten dúas casas", así como del reforzador externo ("cofre del tesoro") que se utiliza a lo largo de todo el programa para cohesionar el grupo y para controlar la aparición de posibles conductas disruptivas. En esta línea, se expone la tarea del "libro viajero" que trata de mantener y consolidar la cohesión grupal. Asimismo, se anticipa que uno de los objetivos de la primera sesión consiste en conocer al grupo. En suma, el conocimiento que adquieren los menores tras la observación de este material didáctico facilita el primer contacto con el programa.

BLOQUE SEGUNDO. MATERIAL DE REFUERZO DE LA SESIÓN 1. PRESENTACIÓN DEL GRUPO

Este material pretende complementar y reforzar la técnica de economía de fichas que utilizan los técnicos en el transcurso del programa de intervención con menores. En concreto, procura establecer unas normas que garanticen la creación de un clima grupal acogedor, presentando tanto las conductas que son reforzadas positivamente como aquellas que son reforzadas de forma negativa. Asimismo, se subraya la responsabilidad (control interno) individual en la consecución del objetivo grupal, entrenándoles en la toma de decisiones reflexivas; y, por tanto, reduciendo la aparición de posibles respuestas impulsivas.

Orientaciones para los técnicos. Es aconsejable que los técnicos informen a los padres de la idoneidad de interaccionar con este material antes de la segunda sesión, igualmente pueden recomendar trabajarlo nuevamente cuando el menor presente conductas disruptivas durante el periodo de intervención. También, se debe explicar a los padres que es conveniente que refuercen las conductas de sus hijos de forma coherente con el material aquí presentado.

Descripción de los contenidos. Los cuarenta y nueve fotogramas que integran este material exponen las normas básicas que coadyuvan a generar un clima afable de trabajo dentro del grupo. La organización del mismo se establece en torno a tres grandes cuestiones, a saber: la cohesión grupal, el respeto a las diferencias individuales y la inhibición de conductas violentas. Las respuestas a estos tres interrogantes muestran las posibles alternativas por las que puede optar el menor para cumplir o incumplir estas normas. En concreto, las opciones que se presentan responden tanto a comportamientos adecuados y, por tanto, congruentes con las normas; como inadecuados y, en consecuencia, disruptivos. Por ende, todas las alternativas aparecen vinculadas a sus subsiguientes consecuencias positivas o negativas, quienes a su vez, están asociadas a un reforzador positivo ("ganar puntos para lograr el cofre del tesoro") o a un reforzador negativo ("perder puntos para lograr el cofre del tesoro"). En relación con este último, el menor tiene la posibilidad de recibir información que le va a ayudar a reestructurar los posibles pensamientos distorsionados que presente con relación a ese concepto. Tras analizar las posibles opciones y sus consecuencias, así como la información adicional, el menor debe diferenciar y seleccionar las alternativas adecuadas de las inadecuadas. Este material concluye con una síntesis de los procesos implicados en la toma de decisiones, subrayando su responsabilidad en la consecución del objetivo común del grupo ("conseguir el cofre del tesoro"). La presentación gradual de los conceptos y la demanda de un rol activo durante toda la exposición favorece el procesamiento de esta información; posibilitando la interiorización de las normas básicas, que garantizan la existencia de un clima grupal afable. A su vez, se potencia, de forma transversal, el desarrollo sociocognitivo del menor, al resaltar valores tales como la tolerancia, la solidaridad, la responsabilidad, entre otros; de esta forma, se refuerza, en mayor medida, los vínculos del grupo. Siguiendo este planteamiento, inducimos a los menores que traten a los demás como quieren que les traten a ellos, lo cual les exige asumir el punto de vista de los demás. Todo ello va a estimular un mayor

acatamiento de las normas, así como el incremento del sentimiento de pertenencia a ese grupo; aspectos que respaldan el buen funcionamiento del programa.

BLOQUE TERCERO. MATERIAL DE REFUERZO DE LA SESIÓN 2. FLEXIBILIZACIÓN DEL CONCEPTO DE FAMILIA

El propósito de este material es reforzar el conocimiento de los distintos tipos de familia, introduciendo dentro de esta clasificación la categoría familias separadas. Así pues, tratamos de consolidar los conceptos trabajados previamente en el programa con fin de que los menores acepten su nueva realidad familiar y, en consecuencia, aumenten su autoestima familiar. Partiendo de este objetivo, se potencia el respeto a la diversidad, resaltando su potencialidad para el enriquecimiento personal.

Orientaciones para los técnicos. Los técnicos tras finalizar la segunda sesión del programa indican a los padres que es el momento idóneo para interactuar con este material. A su vez, se debe explicar a los padres que es conveniente que potencien en sus hijos una actitud positiva ante la diversidad, reforzando y subrayando aquellos modelos de referencia positivos que puede observar en su entorno. *Descripción de los contenidos.* Este material consta de veintiocho fotogramas, organizados en torno a la historia de un personaje que demuestra que el concepto de familia es transcultural, aunque su estructura varía en función de la cultura. En este sentido, el protagonista de la historia destaca las ventajas asociadas a la diversidad, tratando de mostrar las características positivas asociadas a las diferencias individuales. De esta forma, no sólo se acepta y comprende que existen distintos tipos de familia, sino que dicha posibilidad adquiere un valor positivo. Por otra parte, esta historia evidencia la importancia de pedir ayuda cuando existe un problema; normalizando, de este modo, el uso de esta estrategia de afrontamiento ante cualquier contingencia que se presente. A su vez, para captar la atención del menor planteamos un problema que sólo podrá ser resuelto al final de la narración, mostrando la información relevante de forma sistemática para que le resulte más fácil de asimilar. En síntesis, los conceptos aquí reforzados permiten forjar una actitud favorable hacia la diversidad; aceptando, de forma normalizada, la nueva estructura familia.

BLOQUE CUARTO. MATERIAL DE REFUERZO DE LAS SESIONES 3,4,5. COMPRENSIÓN DE LA SEPARACIÓN Y EXPOSICIÓN DE LAS REACCIONES MÁS COMUNES

El objetivo de este material consiste en reforzar el desarrollo de la inteligencia emocional, así como consolidar las estrategias de afrontamiento de las principales reacciones emocionales vinculadas a la separación parental; aspectos que ya han sido tratados, de forma transversal, en el programa.

Orientaciones para los técnicos. Se debe explicar a los padres que es perjudicial inhibir la expresión de las emociones que muestran sus hijos, aunque éstas sean negativas. Lo que quiere decir que los padres no deben tratar de negar las emociones de sus hijos, sino que deben modificar la activación de éstas, enseñándoles a controlarlas y regularlas. En este sentido, Goleman (2003) postula que cuando los padres reconocen y ayudan a controlar las emociones negativas de sus hijos, éstos muestran mayor regulación fisiológica, al tiempo que exhiben mayor competencia social. Para que este material cumpla el objetivo propuesto se ha de observar tras la implementación de la sesión cinco.

Descripción de los contenidos. La dinámica de los cuarenta y nueve fotogramas que integran este material giran en torno a dos personajes antitéticos "Dine y Pobi", que muestran tanto la forma adecuada como inadecuada de afrontar las reacciones que experimentan los menores ante la separación parental. En este caso, uno de los personajes evidencia las posibles distorsiones cognitivas que pueden dificultar la regulación del estado emocional, mientras que su antagónico muestra aquellos pensamientos, emociones y conductas que conducen a reestructurar las posibles cogniciones distorsionadas. Concretamente, este material trata, de forma transversal, el entrenamiento en la percepción, la comprensión, la expresión, el control y la regulación emocional. Con el objeto de despertar el interés del menor se plantea desde el inicio un problema que sólo podrá descifrar y resolver cuando llegue al final

de las dos historias. Se concluye el material con una retroalimentación donde se sintetiza los aspectos positivos vinculados al desarrollo de la inteligencia emocional.

BLOQUE QUINTO. MATERIAL DE REFUERZO DE LA SESIÓN 6. REFUERZO DEL AUTOCONCEPTO

Este material tiene por objeto fortalecer el autoconcepto del menor, identificando posibles pensamientos distorsionados que dificultan el reconocimiento de cualidades positivas y, en consecuencia, inhiben la autoaceptación.

Orientaciones para los técnicos. Los técnicos deben asesorar a los padres sobre algunas estrategias que pueden ayudar a reforzar el autoconcepto de sus hijos, recomendándoles que mantengan un estilo parental congruente con la propuesta que aquí se expone. En este caso, tras aplicar la sesión seis se aconseja el uso de este material audiovisual.

Descripción de los contenidos. Los treinta y siete fotogramas que conforman este material narran dos historias paralelas y antitéticas “Dine y Pobi”, que exponen dos formas distintas de resolver una misma situación. Particularmente, Dine ejemplifica a aquellos menores que presentan un autoconcepto bajo debido a las cogniciones distorsionadas que mantienen; por el contrario Pobi representa a los menores que tras identificar y reestructurar sus pensamientos erróneos pueden construir una imagen ajustada de sí mismos. Ambas historias se desarrollan alrededor de un enigma que los menores deben resolver. La solución del mismo exige prestar atención desde el principio hasta el final de las narraciones, desglosándose ésta en tres fases: la primera, demanda la identificación del personaje que no presenta distorsiones; la segunda, requiere la determinación de las estrategias que potencian el autoconcepto y, por último, la tercera solicita reconocer los efectos positivos que derivan de un autoconcepto positivo. Particularmente, la reestructuración cognitiva se organiza en torno a la dinámica “como me veo y como me gustaría verme”, que incluye estrategias tales como autoafirmaciones positivas, centrarse en los aspectos positivos y la ejecución de frases incompletas. La metodología que guía este material permite al menor consolidar los principales procesos que favorecen el incremento de la autoestima, facilitando su internalización al presentar un esquema recurrente.

BLOQUE SEXTO. MATERIAL DE REFUERZO DE LA SESIÓN 7. ILUSIÓN DE RECONCILIACIÓN

La finalidad de este módulo se centra en reforzar las estrategias de afrontamiento encaminadas a cambiar las cogniciones distorsionadas que mantienen la ilusión de reconciliación, por otras más adaptadas a la nueva estructura familiar. En suma, este material expone gradualmente diversas estrategias que favorecen la aceptación de la separación parental, obviamente éstas ya fueron trabajadas en el programa.

Orientaciones para los técnicos. Este material didáctico permite a los padres adquirir unas estrategias que les ayudan a enseñar a sus hijos a discernir entre lo que son creencias subjetivas sobre la separación parental y las circunstancias reales; subrayándoles, reiteradamente, la imposibilidad de volver a vivir ambos padres en la misma casa. Se sugiere que el trabajo con este material ha de ser previo a la aplicación de la sesión ocho.

Descripción de los contenidos. En veintiséis fotogramas se relatan dos historias antitéticas “Dine y Pobi”, que modelan, por un lado, la actitud pasiva y evasiva de Dine hacia la separación parental, evidenciando la incapacidad de aceptar la disolución matrimonial de los padres y; por otro lado, el afrontamiento activo de Pobi ante la separación parental y la subsiguiente regulación emocional. Ambas historias proponen la reestructuración cognitiva basándose en la congruencia o incongruencia que existe entre la situación real, los pensamientos, las emociones y las conductas que presentan estos personajes. Con el afán de fijar la atención del menor en los conceptos clave se crea un problema, cuya solución requiere identificar el personaje que posee la ilusión de reconciliación, determinar cual es la fantasía y averiguar por que es importante descubrirla. La resolución del problema concluye con las ventajas asociadas a la aceptación de la nueva estructura familiar.

BLOQUE SÉPTIMO. MATERIAL DE REFUERZO DE LA SESIÓN 8. ACEPTACIÓN DE LA NUEVA SITUACIÓN

Al igual que en los otros módulos se pretende reforzar los conceptos trabajados en el programa; específicamente se consolidan los conceptos y estrategias que ayudan a aceptar la separación encauzándoles hacia la aceptación de la nueva situación.

Orientaciones para los técnicos. La interacción con este material antecede la aplicación de la sesión nueve.

Descripción de los contenidos. Los treinta y un fotogramas que componen este material describen dos formas antitéticas de afrontar la separación parental. Al igual que en módulo anterior se utiliza la valoración de la congruencia o incongruencia que existe entre la situación, los pensamientos, las emociones y la conducta como método para reestructurar las cogniciones distorsionadas. Para completar esta propuesta, se enuncian, de forma estructurada, los pasos necesarios para regular el estado emocional, incidiendo en el análisis de la situación, de las cogniciones y de las emociones. Al finalizar la historia, el niño tiene la oportunidad de verificar las conclusiones que ha extraído de la interacción con el material, y se finaliza con un mensaje reforzante.

BLOQUE OCTAVO. MATERIAL DE REFUERZO DE LA SESIÓN 9. ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES DE COMUNICACIÓN

En este bloque pretendemos que los menores consoliden las habilidades básicas de comunicación que permiten exponer los sentimientos y las ideas de forma asertiva; de manera que se reduzcan las respuestas impulsivas, agresivas y pasivas.

Orientaciones para los técnicos. Los técnicos sugieren a los padres que utilicen la escucha activa y el estilo asertivo para comunicarse con sus hijos, no sólo por ser éstos los mecanismos más eficaces sino también porque ellos son un modelo de aprendizaje para sus hijos. Después de implementar la sesión diez se recomienda la interacción con este material didáctico.

Descripción de los contenidos. Para reforzar las habilidades de comunicación se han diseñado treinta y tres fotogramas, estructurados en dos historias antitéticas que exponen algunas estrategias para enfrentar la posible manipulación que algunos menores sufren por parte de uno o ambos padres, que alimenta el rechazo al otro progenitor. En este caso, se reivindica el derecho del menor a mantener contacto con ambos progenitores, normalizando el deseo de estar con los dos, reduciendo el posible sentimiento de culpa que surge al dejar al otro padre. En esta línea, uno de los personajes ejemplifica un afrontamiento pasivo en el proceso de toma de decisiones, utilizando un estilo de comunicación agresivo para comunicar sus sentimientos, el cual tiene como resultado consecuencias negativas. Por contra, el otro personaje ilustra un estilo de afrontamiento activo y expresa sus sentimientos de forma asertiva, obteniendo los efectos positivos vinculados a este repertorio conductual. La aplicación de la reestructuración cognitiva está orientada por diversas preguntas directas que tratan de dirigir la atención del menor hacia los procesos cognitivos, emocionales y conductuales más relevantes para el cambio. Adicionalmente, se subraya la necesidad de pararse a pensar para analizar lo que quiere, y buscar la mejor forma de expresar lo que desea. Concretamente, el análisis de la situación plantea una serie de cuestiones que guían la toma de decisiones, advirtiendo que un estilo de comunicación agresivo y pasivo dificultan la comunicación eficaz. A su vez, se dirige la atención del menor hacia algunos elementos que median en la comunicación como la mirada, la sonrisa, el tono de voz, el contexto, entre otros. Desde el inicio ambas historias están enlazadas por un problema que gira en torno a tres cuestiones que el menor sólo puede responder cuando llega al final. Se cierra el material con un proceso de retroalimentación, concluyendo con el enunciado "Yo como Pobi soy feliz".

BLOQUE NOVENO. MATERIAL DE REFUERZO DE LAS SESIONES 11, 12, Y 13. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Aunque el entrenamiento en resolución de problemas ya ha sido tratado de forma

detallada en el programa, este material sintetiza los principales procesos para que el niño afiance los conocimientos previos, pudiendo automatizar estos pasos.

Orientaciones para los técnicos. Se aconseja a los padres que hagan uso de este material al concluir la sesión trece, recomendándoles que enseñen a sus hijos a reflexionar antes de actuar cuando tengan que enfrentar una situación problemática.

Descripción de los contenidos. Este material expone los principales procesos implicados en la resolución de problemas a través de veintitrés fotogramas. En este caso, para incentivar la motivación se invita al menor a desempeñar el rol de un detective que debe resolver un problema cuya solución sólo podrá hallarse al final del material. La historia comienza enunciando una pregunta ante la cual el menor puede optar por una respuesta impulsiva, o bien por la búsqueda de información. Ambas respuestas son reconducidas hacia un proceso de parada de pensamiento que da paso a las fases que componen la resolución de problemas (p.e., identificación del problema, búsqueda de alternativas, selección de la alternativa más adecuada, implementación de la alternativa elegida y valoración de los resultados). En cada una de estas fases los menores tienen la posibilidad de consultar información adicional, o de continuar al siguiente nivel. Se finaliza este bloque con la pregunta inicial, cuya respuesta demanda automatizar los procesos previamente mentados.

BLOQUE DÉCIMO. MATERIAL DE REFUERZO DE LA SESIÓN 14. PREVISIÓN DE CAMBIOS

En la intervención grupal se trabaja sobre los cambios más frecuentes que conlleva la separación de los padres, con el objeto de mejorar la aceptación y adaptación de los niños a la misma. Mediante este módulo se pretende seguir reforzando estos puntos, de manera que sean capaces de internalizar tanto los cambios como las estrategias de afrontamiento que ayudan a superarlos.

Orientaciones para los técnicos. Los técnicos invitan a interaccionar con este material al finalizar la sesión catorce. Asimismo, se recomienda a los padres que informen a sus hijos de los posibles cambios, a fin de que puedan adaptarse progresivamente a la nueva situación.

Descripción del contenido. Los treinta y cinco fotogramas crean una historia donde se expone las modificaciones que pueden acontecer tras la separación parental. En este caso, se parte de un cambio previsible que han de sobrellevar todos los menores que sufren la separación parental, anticipándoles que ahora van a tener dos casas. Seguidamente, se presentan los posibles cambios que pueden suceder en relación con las amistades y con la estructura familiar, adelantándoles la aparición de nuevas amistades y nuevos miembros en la familia. Durante la narración de la historia se especifican algunas estrategias de afrontamiento, dirigiendo la atención del menor hacia este concepto mediante una pregunta directa. Esta historia comienza planteando un problema que invita al menor a identificar los posibles cambios que van a ocurrir con relación a tres aspectos: la vivienda, las amistades, y la estructura familiar. El desenlace de la historia da lugar a la exposición de la solución propuesta por el niño y su posterior verificación o refutación, dependiendo de la propuesta realizada. De forma complementaria, se sintetizan los cambios mencionados, a través de un ejercicio que consiste en terminar frases incompletas. El módulo concluye con un resumen de las estrategias de afrontamiento expuestas, concluyendo con la frase de refuerzo "Yo como Pobi soy feliz en mi nueva familia".

Conclusiones

A tenor de las percepciones de los técnicos del programa, los menores que asisten al mismo experimentan una mejoría en su estado emocional, así como una mayor adaptación al proceso de separación parental. Igualmente, tal y como cabe esperar, informan que se produce una evolución distinta en cada caso particular, apreciándose distintos ritmos de aprendizaje. Por este motivo, es necesario ir adaptando el programa a las necesidades individuales de cada menor, en esta labor se muestra muy útil el material que aquí presentamos. Así, permite al niño seguir trabajando en casa los contenidos abordados a nivel grupal, minimizando las dificultades que presenta en la adquisición de estrategias de afrontamiento básicas. Esta línea de

actuación esta complementada con la intervención en adultos, cuyos avances en la cooperación parental, en las destrezas parentales y en la comunicación paterno-filial se ven reflejados en la conducta del niño, aumentando su interés y participación por las actividades del programa. Este hecho corrobora el planteamiento de algunos autores (i.e., Baber, 1995; Fariña, Seijo, Arce, Novo, 2002; Fariña, Novo, Arce y Seijo, 2002; Sotolberg y Cullen, 1983, Sotolberg y Garrison, 1985) al confirmar la necesidad de integrar en este tipo de programas tanto a los hijos como a los padres, con el fin de lograr resultados más significativos en relación con el bienestar general del grupo familiar.

La aplicación del material psicopedagógico de refuerzo para casa y, en especial el que aquí presentamos, permite consolidar los conceptos que se abordan en el programa marco "Ruptura de pareja, no de familia" y, además, facilita la generalización de éstos a otros contextos. Así pues, podemos aseverar que se presenta como un recurso que mejora la eficacia del programa de intervención, resultando una estrategia fructífera para lograr los objetivos generales de éste.

Referencias

- Arbuthnot, J. y Gordon, D. (1996). Does mandatory divorce education for parents work? A sixmonth outcome evaluation. *Family and Conciliation Courts Review*, 30(1), 60-81.
- Baber, B.L. (1995). Preventive intervention with adolescents and divorce mothers: A conceptual framework for program design and evaluation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 481-503.
- Durkin, C. y Mesie, J. (1994). Children in separated families: A Group-based intervention program. *Child Abuse Review*, 3, 285-298.
- Fariña, F., Arce, R., Real, S., Seijo, D., y Novo, M. (2001). *¡Pobi ten dúas casas!* Santiago de Compostela, Coruña: Consellería de Xustiza, Interior e Relacións Laborais.
- Fariña, F., Novo, M. y Arce, R., y Seijo, D. (2002). Programa de intervención "Ruptura de pareja, no de familia" con familias inmersas en procesos de separación. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 2(3), pp.67-85.
- Farina, F., Seijo, D., Arce, R. y Novo, M. (2002). *Psicología Jurídica de la Familia: intervención en casos de separación y divorcio*. Barcelona: Cedecs.
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas. Cómo entenderlas y superarlas*. Barcelona: Kairós.
- Sotolberg, A. L. y Garrison, K. M. (1985). Evaluating a primary prevention program for children of divorce adjustment project. *American Journal of Community Psychology*, 13, 111-124.
- Sotolberg, A.L. y Cullen, P. M.(1983). Preventive interventions for families of divorce: the divorce adjustment Project. En L. A. Kurdek (Ed.), *Children and divorce: new directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.

VIOLENCIA EN LA FAMILIA: ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS

Carla Machado
Universidade do Minho. Portugal

Introducción

Después de largos siglos en los que se ocultaba la existencia de la violencia en la familia, actualmente es un tema ampliamente investigado y discutido. Pero, en general, los estudios han analizado de forma aislada los diferentes tipos de malos tratos, olvidando que es frecuente la asociación de múltiples formas de violencia en el seno de una misma familia (p.e., Slep y O'Leary, 2001).

Las explicaciones para esta asociación son varias, oscilando entre los modelos que se centran en la psicopatología del agresor multi-violento y otras que enfatizan la forma en que las normas culturales en relación al poder, la violencia y la familia permiten o propician la violencia. Así, algunos autores destacan que tales normas culturales crean posiciones de desigualdad y vulnerabilidad estructural para las mujeres y niños en el contexto familiar (Gil, 1975; Fattah, 1997).

Pero además de este enfoque cultural, otros abordajes más estructurales han llamado la atención sobre la forma en que los malos tratos afectan diferencialmente a las familias con más carencias, en las que el 'stress', el cansancio y la frustración asociadas a las condiciones de vida, unido a la ausencia de recursos de afrontamiento compensadores (v.g., bajo apoyo social, recursos limitados para el ocio, menor calidad de las estructuras de cuidado de los niños) potencian la percepción de falta de control y el consecuente recurso a la violencia (Gil, 1975; Pelton, 1978).

Este efecto conjunto del 'stress' y de la falta de control percibido ha sido recientemente apuntado como el principal factor explicativo para la semejanza entre los perfiles socio-demográficos de las familias afectadas por diferentes formas de violencia, típicamente caracterizadas por la pobreza, desempleo o sub-empleo, aislamiento social y elevado número de hijos (Machado, Gonçalves y Vila-Lobos, 2002). Según Bifulco y Moran (1998), es en este contexto de desventaja estructural que deben ser comprendidos los factores de riesgo antes analizados de forma aislada: aspectos como, por ejemplo, el consumo de alcohol, puede ser percibido como una estrategia de afrontamiento ante estas condiciones desfavorables, siendo esta respuesta la que acaba por agravar las dificultades iniciales que la potenciaron.

Pero además de esta posible etiología común, la literatura ha destacado que una forma de abuso puede constituir un factor de riesgo para que otras formas de violencia se instalen. Esta relación ha sido particularmente destacada en lo que se refiere al riesgo de malos tratos a niños por parte de madres que sufren la violencia de sus compañeros (Slep y O'Leary, 2001) o en el caso de los niños "atrapados" en medio de los conflictos conyugales de los padres (Wolfe, 1988).

De esta forma, era nuestro objetivo en este estudio analizar de una forma integrada el fenómeno de la violencia en la familia, atendiendo simultáneamente al nivel conyugal y parental, así como caracterizar el contexto actitudinal y cultural en que los malos tratos emergen.

Método

Muestra

El estudio se ha llevado a cabo con una muestra de 2392 familias representativas de la región Norte de Portugal, con hijos de edades inferiores a 18 años (con un margen de confianza del 95%). En esta comunicación se presentan los datos relativos a 1775 sujetos, 767 hombres y 1008 mujeres, con una media de edades de 37,4 años (SD=7,06) y distribuidos de forma relativamente homogénea en cuanto a su nivel social: alto - 28,9%, medio-alto - 20%, medio - 13,3%, medio-bajo - 20,9% y bajo - 16,2%.

Procedimiento y diseño

En cada familia se contactó personalmente con uno de los progenitores, solicitándose su colaboración en un estudio sobre las familias portuguesas y algunos de sus problemas. Los cuestionarios eran respondidos por el propio sujeto si éste poseía un nivel escolar igual o superior al 6º curso de primaria. De lo contrario, era el propio entrevistador quien realizaba las preguntas al entrevistado.

Instrumentos de medida

Fueron utilizados dos cuestionarios de actitudes (la ECPF - Escala de Creencias sobre Castigo Físico, de Machado, Gonçalves y Matos, 2000 y la ECVC - Escala de Creencias sobre la Violencia Conyugal, de Matos, Machado y Gonçalves, 2000) y dos inventarios de comportamiento (el IPE - Inventario de Prácticas Educativas - Machado, Gonçalves y Matos, 2000 y el IVC - Inventario de Violencia Conyugal, de Matos, Machado y Gonçalves, 2000).

La ECPF mide el grado de tolerancia/aceptación del sujeto en cuanto al uso de la violencia física como estrategia educativa. La puntuación en cada uno de los factores nos permite percibir mejor el tipo de creencias específicas envueltas en esta tolerancia a la violencia. A su vez, el IPE enuncia un conjunto de prácticas educativas teóricamente agrupadas en cinco dimensiones (adecuadas, inadecuadas pero no abusivas, castigo físico, malos tratos emocionales y malos tratos físicos), solicitándose a los padres que respondan con qué frecuencia las utilizaron en el último año y si las consideran adecuadas o inadecuadas.

En cuanto a la ECVC, esta mide el grado de tolerancia ante la violencia en el contexto conyugal, así como los diferentes factores que pueden contribuir a tal legitimación. El IVC es un inventario de comportamientos violentos en el contexto conyugal (malos tratos físicos, emocionales, sexuales, coerción/control), solicitándose a los sujetos que refieran si han perpetrado o fueron víctimas de tales actos en el contexto de sus relaciones amorosas en el último año, y en caso afirmativo, con qué frecuencia.

Resultados

Del conjunto de datos obtenidos, pasaremos a presentar los principales resultados referentes a la prevalencia de la violencia contra los niños y de la violencia conyugal, pasando posteriormente a analizar las creencias que legitiman tales conductas.

Prácticas educativas parentales

A pesar de que en el estudio hayan sido analizadas las diferentes modalidades educativas utilizadas por los padres (i.e., castigo físico, incentivo, castigos no corporales, refuerzo), en este texto nos centraremos sólo en las prácticas parentales que la literatura y el juicio profesional han venido a caracterizar como abusivas.

Malos tratos físicos: la frecuencia de los comportamientos abusivos identificados (de donde excluimos comportamientos que envuelven violencia física pero que forman parte de las prácticas educativas comunes y/o legitimadas en nuestra cultura), fue la siguiente:

Comportamientos físicamente abusivos	Usó 1 vez	Usó menos de 1 vez al mes	Usa más de 1 vez al mes	TOTAL
Dar un puñetazo o puntapié	38	21	13	72 (4%)
Golpear dejando marcas	43	17	5	65 (3,7%)
Golpear con otros objetos	14	28	11	63 (3%)
Tirar objetos	25	16	5	46 (2,6%)
Golpear con cinturón	31	6	2	39 (2,1%)
Golpear dejando heridas	2	1	0	3 (0,2%)

Del total de la muestra, 183 (10,3%) padres admitieron haber adoptado prácticas educativas físicamente abusivas.

Malos tratos emocionales: Consideramos prácticas emocionalmente abusivas un conjunto de comportamientos claramente lesivos de la autoestima, sentimiento de aceptación, pertenencia o seguridad del niño. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Comportamientos emocionalmente abusivos	Usó 1 vez	Usó menos de 1 vez al mes	Usa más de 1 vez al mes	TOTAL
Insultar al niño	79	128	60	267 (15%)
Decirle al niño que no le quiere	27	75	33	135 (7,6%)
Decirle al niño que nunca debía haber nacido	12	9	6	27 (1,5%)
Encerrarlo en un cuarto con llave	15	5	1	21 (1,2%)
Encerrarlo en un cuarto oscuro	6	4	2	12 (0,6%)

Del total de la muestra, 377 (21,2%) progenitores admitieron haber adoptado comportamientos emocionalmente abusivos.

En total, las prácticas abusivas, físicas o emocionales, fueron practicadas por 452 sujetos (25,5%) de la muestra. Aunque la tendencia sea la utilización de la mayoría de estos comportamientos de forma puntual (una única vez al largo del último año) es de señalar la presencia de comportamientos, a nuestro modo de ver, abusivos, que son usados con relativa regularidad, asumiendo el estatus de verdaderas prácticas educativas: pegar al niño con objetos, insultarle o decirle que no se le quiere.

Violencia en la pareja

Analizaremos a continuación la prevalencia de los comportamientos violentos contra el compañero relatados por los entrevistados (en el estudio eran también cuestionados sobre los comportamientos violentos de los que habían sido víctimas, pero no presentaremos esos resultados en este momento).

Malos tratos físicos y sexuales:

Comportamientos física o sexualmente abusivos	Usó 1 vez	Usó más de una vez	TOTAL
Tirar de los cabellos con fuerza	19	8	27 (1,5%)
Dar una bofetada	114	23	137 (7,7%)
Apretar el cuello	14	1	15 (0,9%)
Amenazar con armas o usando fuerza física	13	6	19 (1,1%)
Dar un puñetazo	24	11	35 (1,9%)
Tirar objetos a la otra persona	24	25	49 (2,7%)
Dar una paliza	10	4	14 (0,8%)
Dar puntapiés o cabezazos	8	2	10 (0,5%)
Dar empujones violentos	50	41	91 (5,1%)
Forzar a la otra persona a mantener relaciones sexuales contra su voluntad	3	1	4 (0,3%)

Malos tratos emocionales y coerción:

Comportamientos emocionalmente abusivos o coercitivos	Usó 1 vez	Usó más de una vez	TOTAL
Insultar, difamar o hacer afirmaciones graves, para humillar o "herir"	187	135	322
Impedir el contacto con otras personas	16	7	23
Quedarse con el salario de la otra persona o no darle el dinero necesario para los gastos domésticos	3	2	5
Gritar o amenazar, con intención de asustar	87	95	182
Romper cosas o tirar la comida al suelo para asustar	87	22	109
Despertar en medio de la noche, para causar miedo	3	2	5
Perseguir en la calle o en el empleo, para causar miedo	3	0	3

Del total, 470 sujetos (26,4%) de los entrevistados admitieron haber adoptado comportamientos abusivos contra sus cónyuges. De ellos, 219 (12,3%) admiten actos de violencia física y 426 (23,9%) relatan violencia emocional. Datos similares son autorelatados para la victimación: 395 (22,2%) sujetos refieren haber sido atacados por sus compañeros; 203 (11,4%) de ellos relatan actos de violencia física y 381 (21,4%) de violencia emocional.

Actitudes ante la violencia

A pesar del uso relativamente frecuente de la violencia física como estrategia educativa, los resultados obtenidos en el cuestionario de actitudes indican bajos niveles globales de legitimación de estas prácticas, con una tendencia de respuesta hacia el "desacuerdo" en relación a la mayoría de los mitos y creencias que las sostienen ($X=45,35$; $SD=12,88$).

Pero es importante destacar que la comparación entre los sujetos maltratadores y los restantes revela actitudes de los primeros más favorables al uso de la violencia física, tanto en la nota total del cuestionario de actitudes ($t=-9,19$; $gl=622$; $p<0,001$), como en cada uno de los factores de legitimación de la violencia. Es decir, los sujetos violentos en la educación de los niños obtienen puntuaciones más altas en cada una de las cuatro dimensiones de la Escala de Creencias sobre Castigo Físico que identificamos previamente como asociadas a la legitimación de la violencia como práctica educativa (Machado, Gonçalves y Matos, 2003):

a) La creencia en la eficacia y necesidad del castigo físico como práctica disciplinaria ante el mal comportamiento infantil ($t=-9,39$; $gl=643$; $p<0,001$);

b) La creencia de que el castigo físico es una práctica educativa normal y la idea de que no usarla puede tener efectos nefastos ($t=-8,91$; $gl=656$; $p<0,001$);

c) Una concepción tradicional y patriarcal de los papeles familiares, en la que el padre es la figura responsable de la autoridad y disciplina en la familia ($t=-9,96$; $gl=670$; $p<0,001$);

d) Y, finalmente, una concepción de la vida familiar pautada por los valores de la autoridad parental y por la obligación infantil de obediencia y buen comportamiento ($t=-7,79$; $gl=661$; $p<0,001$).

Algo semejante ocurre en lo que concierne a las actitudes ante la violencia conyugal. Es decir, a pesar de los elevados niveles de violencias relatados, la aceptación de este tipo de conductas es reducida, observándose una tendencia de respuesta hacia el "desacuerdo" en relación a la mayoría de los ítems de la ECVC ($X=52,96$, $SD=16,07$).

Los sujetos maltratadores presentan, sin embargo, niveles de legitimación de la violencia superiores a los de los compañeros no maltratadores, tanto en la puntuación total de la ECVC ($t=-7,77$; $gl=660$; $p<0,001$) como en los factores que la constituyen:

a) Legitimación de los malos tratos por la conducta de la mujer, acusándola de ser "mala esposa", infiel, agresiva, etc ($t=-8,26$; $gl=692$; $p<0,001$);

b) Legitimación de los malos tratos por el derecho a preservar la privacidad de la familia ($t=-6,92$; $gl=711$; $p<0,001$);

c) Legitimación de los malos tratos por su atribución a factores externos (e.g., alcohol, problemas en el empleo, infidelidad) o por la creencia de que tal sólo ocurre en familias con carencias o disfuncionales ($t=-5,86$; $gl=765$; $p<0,001$);

d) Legitimación de los malos tratos por la banalización de la violencia "menor" (bofetadas, empujones, insultos) y por la creencia de que es algo normal y poco grave ($t=-9,10$; $gl=683$; $p<0,001$).

Estos resultados replican los que ya habían sido encontrados en el estudio normativo de los cuestionarios utilizados en este proyecto, así como en otras investigaciones en las que se emplearon estos instrumentos (cf. Machado, Gonçalves y Matos, 2003).

Es curioso observar que la tolerancia en relación a estas diferentes formas de violencia no ocurre de forma aislada; es decir, hay una correlación significativa entre la legitimación de la violencia física contra los niños y la tolerancia a la violencia en relación a los compañeros ($r=0,75$; $p<0,001$), lo que puede explicar, por lo menos en parte, la frecuente asociación entre violencia conyugal y maltrato a los menores (cf. Machado, Gonçalves y Vila-Lobos, 2002).

Discusión

Este estudio deja, obviamente, muchas cuestiones abiertas que esperamos responder mediante el desarrollo de la investigación que se está llevando a cabo actualmente. Sin embargo, es clarificador en cuanto a la preocupante extensión de la violencia en las familias portuguesas: recordemos que el 25,5% de los padres asumen haber tenido comportamientos violentos, siendo algunos de ellos empleados de forma regular; de la misma forma, un 26,4% de los cónyuges admiten comportamientos de violencia física o emocional hacia sus compañeros.

Estos resultados constituyen el primer indicador claro de la prevalencia de este fenómeno, ya que sólo conocíamos en Portugal, hasta este momento, datos referentes a la violencia hacia las mujeres en contextos no específicamente familiares (Lourenço, Lisboa y Padres, 1997) y de estimatimaciones indirectas de la violencia sobre los niños (Amaro, Gersão y Leandro, 1988).

Hay que destacar que, si comparásemos estos datos con los que hemos encontrado en otro tipo de relaciones íntimas (i.e., relaciones de noviazgo, relaciones de convivencia entre homosexuales), el contexto conyugal parece ser aquel en el que se verifican niveles más altos de prevalencia de la violencia. Ciertamente, nuestras investigaciones sobre la violencia en las relaciones amorosas entre los jóvenes universitarios (Machado, Matos y Moreira, 2003) apuntan hacia niveles también preocupantes (pero inferiores) de violencia (un 21,7% de agresores). Lo mismo sucede en el estudio que desarrollamos con sujetos homosexuales (Machado y Antunes, en prensa), donde encontramos un 15,9% de compañeros abusivos.

La dimensión de la violencia encontrada es aún más preocupante al constatar que, tal y como la literatura hacía esperar, es común la coexistencia de múltiples formas de violencia en una misma familia, lo que verifica una asociación entre la legitimación de las múltiples formas de violencia estudiadas. De esta forma, podemos suponer que, por lo menos en parte, la existencia de ambientes familiares multi-violentos se debe a la perpetuación de creencias y discursos culturales que legitiman, disculpabilizan o minimizan los actos agresivos en el contexto de las relaciones íntimas.

Además de estas contribuciones a la comprensión de este fenómeno, esta investigación abre las puertas a diversas cuestiones, concretamente sobre los contextos, motivaciones y significados de la violencia, para las cuales estamos actualmente buscando respuesta a través del desarrollo de proyectos de investigación de naturaleza cualitativa. Entre estas cuestiones en estudio, nos parece pertinente enfatizar algunas:

(1) ¿Cómo explicar la contradicción entre los elevados niveles de violencia encontrados a nivel comportamental y la tendencia hacia respuestas de censura de esta conducta en los cuestionarios de actitudes?

(2) ¿Cómo explicar la frecuente sobreposición entre los papeles de víctima y agresor, en el caso de la violencia conyugal? Es decir, ¿En qué contextos, con qué motivaciones y qué interpretaciones de la interacción pueden llevar la víctima a asumir conductas violentas y pueden colocar al agresor en la posición de agredido?

(3) De forma semejante, ¿Qué contextos, motivaciones y significados se asocian al recurso parental a la violencia y cómo se concilia este uso con la utilización simultánea de prácticas parentales más adecuadas y positivas (que este estudio también documentó)?

Referencias

- Amaro, F., Gersão, E. y Leandro, A. (1988). *Crianças maltratadas, negligenciadas ou praticando a mendicância*. Lisboa: CEJ.
- Bifulco, A. y Moran, P. (1998). *Wednesday child. Research into women's experience of neglect and abuse in childhood, and adult depression*. London: Routledge.
- Fattah, E. (1997). *Criminology: Past, present and future. A critical overview*. London: Macmillan Press.
- Gil, D. G. (1975). Unraveling child abuse. In A. C. Donnelly y K. Oates (eds), *Classic papers in child abuse* (pp. 61 - 71). Thousand Oaks: Sage.
- Lourenço, N., Lisboa, M. y Pais, E. (1997). *Violência contra as mulheres*. Lisboa: CIDM.
- Machado, C., Gonçalves, M. & Vila-Lobos, A. J. (2002). Crianças expostas a múltiplas formas de violência. In C. Machado & R. A. Gonçalves (coords.), *Violência e vítimas de crimes. Vol II: Crianças* (pp. 133 - 168). Coimbra: Quarteto.
- Machado, C., Gonçalves, M. y Matos, M. (2003). E. C. P. F. - Escala de Crenças sobre Punição Física. In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida y C. Machado (coords.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa. Vol. I* (pp.81 - 98). Coimbra: Quarteto.
- Machado, C., Matos, M. y Moreira, A. I. (2003). Violência nas Relações Amorosas: Comportamentos e Atitudes na População Universitária. *Psychologica*, 33, 69 - 83.
- Machado, C., Silva, M., Sousela, L., Gonçalves, M. M. y Matos, M. Factores de risco nos maus tratos à criança: A legitimação social da violência. In *Actas do I Encontro Nacional sobre Maus-Tratos, Negligência e Risco na Infância e na Adolescência*. En prensa.
- Machado, C. y Antunes, R. *Violencia nas relações homossexuais*. En prensa.
- Pelton, L. H. (1978). Child abuse and neglect: The myth of classlessness. In A. C. Donnelly & K. Oates (eds), *Classic papers in child abuse* (pp.85 - 94). Thousand Oaks: Sage.
- Saraga, E. (1996). Dangerous places: The family as a site of crime. In J. Muncie y E. McLaughlin (eds.), *The problem of crime* (pp. 183 - 226). London: Sage.
- Slep, A. & O'Leary, S. (2001). Examining Partner and Child Abuse: Are we ready for a more integrated approach to family violence? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 87-107.
- Wolfe, D. (1988). Child abuse and neglect. In E. Mash & L. Terdal (eds), *Assessment of childhood disorders* (pp.627 - 669). New York: The Guilford Press.