

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



**QUADERN TEÒRIC PER:
INTERVENCIÓ EDUCATIVA
EN PROCESSOS
D'ADAPTACIÓ SOCIAL**

Professora:

Concepción Aroca Montolio

Curs: 2014-2015

Correu electrònic: Concepcion.Aroca@uv.es

BLOC I: FONAMENTACIÓ TEÒRICA

1. Concepte i àmbits de la Intervenció Educativa en Processos de Desadaptació Social.

1.1. Anàlisi de conceptes relacionats amb la inadaptació/adaptació.

1.2. La inadaptació com a procés.

No tots els inadaptats socials són delinqüents, però sí que tots els delinqüents són inadaptats socials.

1. CONCEPTES I ÀMBITS DE LA INTERVENCIÓ EDUCATIVA EN PROCESSOS DE DESADAPTACIÓ SOCIAL

Parlar de persones amb problemes d'inadaptació és com no dir pràcticament res, a no ser que especifiquem a quin tipus d'inadaptació ens referim. Segons el *Gran Diccionari de la Psicologia* (1992), el terme *inadaptació* fou utilitzat, principalment, pel Consell Tècnic francès del xiquet deficient o en perill moral, es creà per designar la població infantil i juvenil que necessitava mesures "mèdiques, psicològiques o educatives diferents de les previstes per a la majoria dels xiquets, amb l'objectiu que tingueren una 'vida normalitzada' (D. Lagache)" (p. 412).

Ara bé, amb el treball del psiquiatre Lafon, el concepte "d'infància inadaptada" va arribar a abastar quasi tot el camp de la psiquiatria infantil, juvenil i de la predelinquència. De manera que la inadaptació és "absència d'una bona integració i de relacions adaptades i harmonioses amb el medi en què viu el subjecte" (*Gran Diccionari de la Psicologia*, 1992, p. 412). Segons aquest diccionari, es parla d'inadaptació familiar, escolar, social o professional, que pot tenir l'origen tant en una malaltia o una deficiència com en una exclusió social o una mala orientació professional.

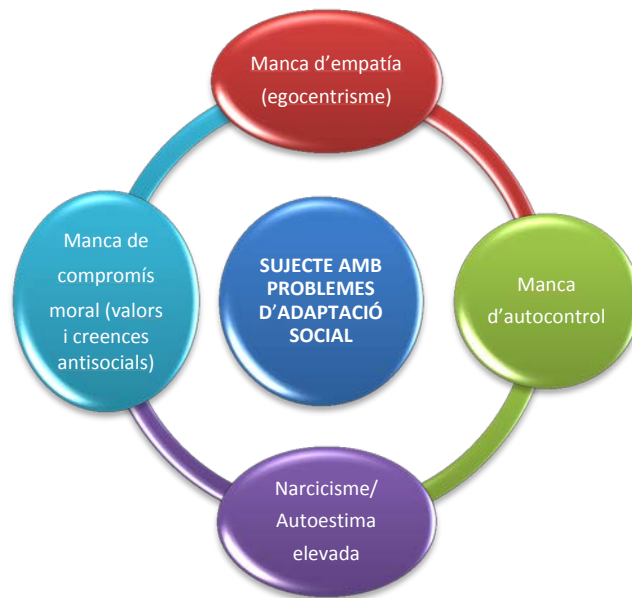
En aquesta assignatura concebem la inadaptació social com aquella que reproduceix certs problemes de: relació interpersonal, conductes additives o violentes/delictives en diversos contextos.

De la mateixa manera, una persona pot estar adaptada socialment o no depenent de moltes variables o causes, encara que les més citades, en els documents científics, en són quatre, com apareixen en la Figura 1.1. Així mateix, i com veurem al llarg del curs, aquests quatre conceptes els hem de tenir en compte a l'hora d'intervenir amb subjectes que presenten una inadaptació social, més enllà del fet que hagen comés un delictes o no.

Els quatre elements que apareixen en la figura (1.1.) següent estan reconeguts en estudis de la conducta humana vinculada a la violència (Blumstein, Cohen i Farrington, 1988; Greenwood, 2006; Warr, 2002) perquè:

- La manca d'empatia, creences/actituds antisocials i un baix autocontrol són elements que apareixen en actes violents.

Figura 1.1. Característiques de les persones inadaptades o antisocials



Font: elaboració pròpia

- La percepció egocèntrica i distorsionada¹ de la realitat pot fer que un subjecte no pensi en els altres a l'hora d'actuar ni pugui mesurar les seues conseqüències en els altres.
- Un subjecte amb l'autoestima elevada davant de la humiliació (que de vegades no és tal) pot sentir-se greument maltractat i pot reaccionar amb violència (p. ex.: com pot fer-me això a mi!!!).
- La manca de compromís moral (valors, creences, idees i actituds antisocials) pot fer que un subjecte no tinga sentiments de culpa després d'actuar violentament, per tant, no se sent emocionalment malament per fer el que fa, o no suficientment per a evitar fer-ho de nou.

Recerca i lectura obligatòria:

- Uceda, F. X., Pitarch, D. i Montón, C. (2012). La incidència de l'oferta de serveis educatius públic i privats en la vulnerabilitat i l'exclusió social: el cas de la ciutat de València. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 4, 25-46.

¹ El més important a l'hora d'intervenir amb els violents és que aquests pensen que actuen correctament.

1.1. Anàlisi de conceptes relacionats amb la inadaptació/adaptació social

Podem començar l'apartat preguntant-nos: és un subjecte socialment inadaptat qui no té control emocional de la seua conducta? La resposta més immediata és que sí, perquè un subjecte socialment inadaptat o antisocial pot ser descrit com:²

- ✚ una persona amb mal geni o colèrica,
- ✚ una persona que pot tendir a respondre davant la frustració, el fracàs, la disciplina o la crítica amb conductes violentes (p. ex.: respostes verbals insultants), i
- ✚ algú que mostra una tendència a sentir-se fàcilment ofès, a enfuriar-se per trivialitats. Ofensa que li produirà sentiments d'ira, ràbia i odi cap a l'ofensor.
- ✚ La seua ira sobtada es podrà traduir en necessitat de venjança que, de vegades, pot semblar exagerada o desmesurada, als ulls dels altres.
- ✚ El consum de drogues i alcohol sol afegir més dificultat per a controlar la conducta, més en aquests tipus de subjectes.

1.1.1. Cicle de la humiliació-ira-venjança

Si l'esser humà se sent humiliat, passa per un procés que pot finalitzar amb violència o no, depenent de com sàpiga controlar-se, del seu desenvolupament moral o que tinga una adient empatia o no. Des de la Pedagogia i la Psicologia de la delinqüència s'ha intentat explicar que una de les causes de la conducta violenta apareix pel desig de rebutjar o eliminar el sentiment d'humiliació que li provoca la ràbia/ira davant la persona que ha causat aquests sentiments (Arendar, 2004; Garrido, 2002). I per restablir l'orgull ferit, el subjecte es venja perquè és l'única manera que té, subjectivament parlant, per pujar, de nou, la seua autoestima ferida i defensar la seua vanitat.

Ara bé, dependrà de com siguem, de si som violents o no, de les nostres habilitats tant socials com resolutives (de problemes, de recerca d'alternatives) que escollim una forma de venjança o una altra. Per exemple: una persona pot simplement limitar-se a saludar i no mantenir més converses amb qui l'ha humiliat, però, uns altres poden, fins i tot, matar aquesta persona (p. ex.: un home maltractador, el fet que la seua parella el deixi pot viure-ho com la major humiliació que pot fer-li la dona, i ser capaç d'arribar a matar-la per compensar el seu orgull d'home menyspreat).

Per tant, el sentiment de malestar és el mateix, però cadascun escull una venjança diferent. Perquè un subjecte utilitze una venjança violenta cal que li falten els quatre elements mostrats en la Figura 1.1. (cap empatia, baix desenvolupament moral, alta autoestima i baix autocontrol).

D'altra banda, cal tenir clar dos termes. Si parlem d'orgull ferit, estem parlant d'autoestima, honor personal, autorespecte o dignitat. Si parlem de vergonya (la que ens fa passar qui ens humilia), estem parlat de sentiments, com ara: denigració, còlera i ira. Tot junt ens provoca un sentiment de venjança necessari per poder restablir el nostre orgull perdut. Ara reviseu la Figura següent (1.2.) en què queda representat el que hem exposat, quin procés seguim davant de la necessitat de venjar-nos. Pot passar que una vegada portada a terme la

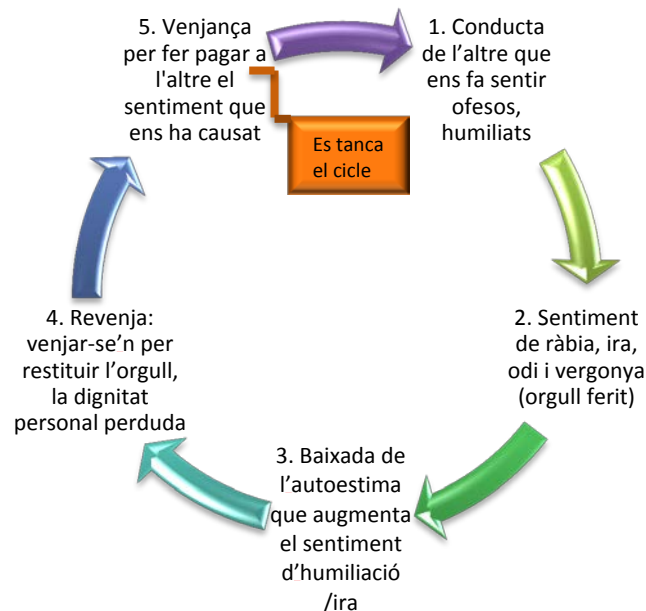
² Les conductes anomenades solen ser breus i després el subjecte pot actuar com si res no haguera passat.

venjança el cycle es tanque, però, de vegades, la reacció de qui ha provocat el sentiment d'humiliació, davant de la venjança de l'humiliat, puga ser de menyspreu. I, una altra vegada, pot començar el cycle (l'humiliat torna a sentir-se humiliat).

1.3. La inadaptació com a procés

Des de fa moltes dècades, segons Aroca (2010), la família és considerada el primer agent educatiu i socialitzador que intervé en el procés de l'aprenentatge de conductes i, per tant, en l'adaptació o inadaptació social dels seus membres en major mesura que uns altres agents socials (Schneider, Cavell i Hugnes, 2006), principalment durant els primers anys de vida dels xiquets i les xiquetes i fins als 10 o 11 anys. Així mateix, si aprofundim en el concepte de la conducta violenta, trobem que el seu aprenentatge i desenvolupament és pluricausal, i que *n'hi ha unes de protecció i unes altres de risc* que són determinades des d'aquest primer agent socialitzador.

Figura 1.2. El cycle de la humiliació-ira-venjança



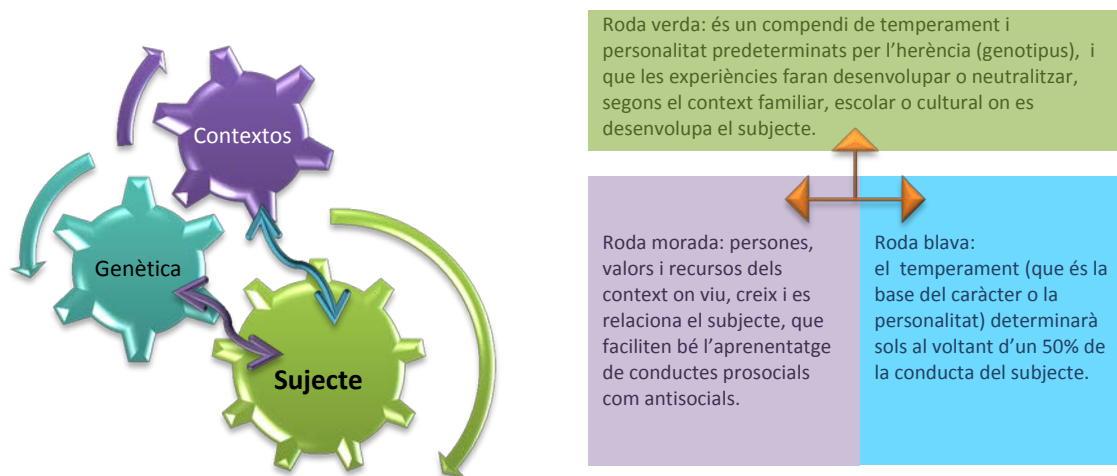
Font: elaboració pròpia

A més a més, hi ha tres nuclis que cal tenir en compte si parlem d'*inadaptació social com a procés*, i que queden esposats i explicats en la Figura 1.3.

Més enllà del que narra la Figura 1.3., cal dir que hi ha uns altres requisits per a l'ésser violent/inadaptat, vinculats al subjecte, a la seua genètica i als contextos en què viu i creix. O el que és el mateix, hi ha quatre conceptes vinculats a les persones que són antisocials i que passe a exposar: impulsivitat, insensibilitat davant dels sentiments dels altres, poca profunditat dels afectes; baix nivell de remordiments i sentiment de culpabilitat.³

³ Quan explique la psicopatia entraré en més profunditat en aquests dos conceptes.

Figura 1.3. Coneixements bàsics i previs a la intervenció



Font: elaboració pròpia

1.3.1. Impulsivitat

Es diu d'un/a xic/a que té una conducta freqüentment "impulsiva", no premeditada ni pensada que, òbviament, emmalalteix de reflexió o previsió. Això és resumeix en que una persona impulsiva:

- Sol fer les coses de manera espontània, ja que "li agrada ser/viure així".
- És impensable que dedique molt de temps a examinar els pros i els contres d'una conducta o decisió, o a considerar les possibles conseqüències dels seus actes tant en ell com en els altres.
- No és estrany que trenque relacions, canvie de plans sobtadament o pugui voler alguna cosa "ja!" (no té demora del reforç).

1.3.1.1. El Trastorn d'Atenció amb Hiperactivitat

Per altra banda, dins d'aquest apartat, cal parlar del Trastorn d'Atenció amb **Hiperactivitat (TDA-H)** en l'adolescència perquè sol estar associat a trastorns de conducta, abús de substàncies tòxiques i trastorns d'ansietat i de l'humor. Remarquem la *H* perquè parlem, en aquest tema, d'**hiperactivitat vinculada a l'impulsivitat i a conductes de desajust social**. De fet, els xiquets i les xiquetes que presenten més símptomes d'inatenció que d'impulsivitat-hiperactivitat tenen menys dificultats en l'aprenentatge, menys problemes escolars, millor ajust social i menys risc de depressió i de trastorn negatiu (Benito, 2008; Faraone i Biederman, 2001).

Així mateix, cal saber que els símptomes que defineixen un TDA-H en l'adolescència són inatenció, impulsivitat i hiperactivitat, però no és necessari que un subjecte tinga els tres, o que en cas de tenir-los siga amb la mateixa intensitat.

1.2.1.2. Causes/etiologia del TDA-H

Segons Gargallo (2005), el TDA-H al principi es considerava un problema bàsicament mèdic i associat amb alteracions del Sistema Nerviós Central (SNC). Fins i tot en la primera meitat del

segle XX, el TDA-H es considerava una disfunció cerebral mínima, però actualment no es manté que siga una lesió cerebral. El que es manté és que hi ha alguna lesió en el lòbul frontal i regions cerebrals parietals des d'on es regula l'atenció o el control de la conducta, entre uns altres.

Segons Faraone, Biederman i Mick (2006), els factors de risc o predisponents del TDA-H són de caràcter social: nivell econòmic baix, famílies nombroses, xiquets d'orfenats, malalties de la mare durant l'embaràs, malalties en la primera infància, consum d'alcohol/drogues per part de la mare durant l'embaràs i per part del pare en el moment que s'engendra el/la xiquet/a, complicacions en el prepart, baix pes del nadó en nàixer, nadó prematur, estrès perinatal en la mare, etcètera. Encara que aquests factors expliquen una mínima part dels casos de possibles TDA-H, entre un 20 i 30%. També cal dir que si, segons la investigació realitzada a la Universitat de Southampton (Barkley, 1999), es va demostrar que el TDA-H té una heretabilitat del 80%, la càrrega genètica és de gran importància. Ara bé, davant dels xics, en les xiques aquesta càrrega ha de ser major perquè desenvolupe un TDA-H, per tant la prevalença serà major entre els xiquets.

1.2.1.3. Detecció/diagnòstic del TDA-H

Com es pot identificar el trastorn per declinar als especialistes, principalment, pedagogs, psicopedagogs i neuròlegs? Primer que res, serà un expert en TDA-H qui passe el DSM-IV-TR (2002) on els símptomes són esclaridors però molt difícils de valorar. Tanmateix, hem de tenir clar abans d'enviar un xiquet o una xiqueta a ser diagnosticat per un TDA-H que es done un patró persistent de desatenció (no un període de temps, que pot estar vinculat a problemes familiars com el divorci dels progenitors) i d'hiperactivitat-impulsivitat que és més freqüent i greu que l'habitual en altres xiquets/es (dependrà de l'etapa de desenvolupament, hi ha moments en la infància que els xiquets "normals" poden passar per períodes més "moguts"). És un fet que avui es recorre, amb massa freqüència, a establir un TDA-H en xiquets i xiquetes que simplement tenen problemes d'autocontrol i de permissivitat parental.

1.2.2. Insensibilitat emocional cap als altres

Una persona sense empatia és incapaç de reconèixer les emocions dels altres, pot ser incapaç de posar-se en el lloc d'una altra persona (en un sentit emocional). Fins i tot, pot ser incapaç de temptejar com es podria sentir ella en la mateixa situació que l'altre, o d'imaginar el que uns altres senten. Si bé açò últim és més possible que es done en subjectes amb psicopatia.

Però, l'empatia com a concepte és l'autoconeixement i l'autoconsciència que té un subjecte, que fa que li siga fàcil reconèixer els propis sentiments que intervenen a l'hora de reaccionar enfront dels sentiments d'una altra persona. L'empatia implica una capacitat interpersonal que ens permet reconèixer les emocions dels altres i que també ens facilita aconseguir afinar amb els desitjos i necessitats que tenen (Aroca, 2011a).

1.2.3. Poca profunditat dels sentiments d'estimació

Si estem davant d'una persona amb manca d'empatia també podem estar davant d'una persona incapaç d'expressar emocions positives o d'estima de manera intensa. De fet, els seus desplegaments o expressions emocionals deixen als observadors amb la impressió que actua amb fredor, com si no tinguera emocions. Però sí que en té, encara que els seus estats afectius són superficials, de breu durada, no són profundament sentits i madurs.

1.2.4. *Baix nivell de remordiments i del sentiment de culpa*⁴

Quan una persona no sent malestar davant dels sentiments que pot provocar en els altres si es comporta d'una manera o d'una altra, estem enfront d'un subjecte que no sent remordiments, i per què? Perquè presenta un baix nivell de culpabilitat i/o consciència. Fins i tot, quasi sempre culpa els altres dels seus actes.

Per tant, podem dir que estem davant d'una persona amb una manca general d'interès per les conseqüències dels seus actes i que no ofereix demostracions convincents de culpabilitat i remordiment per la seua conducta (p. ex.: pot arribar a dir que no té sentiment de culpa; que no està penedit del que ha fet o que no és per a tant!). De vegades, aquesta mateixa persona, pot verbalitzar un poc de culpa o remordiment, però les seues accions no concorden amb les seues paraules, no té desenvolupada la intel·ligència emocional ni la consciència com caldria.

1.2.5. *Aprenentatge de la conducta violenta: el model explicatiu d'Akers*

És una realitat que la conducta social inadaptada suposa, en la quasi totalitat dels casos, una gran complexitat per a ser modificada. La Teoria de l'Aprenentatge Social, que revise en aquest apartat, és la formulada per Akers (2006),⁵ qui va establir que el gruix de l'assimilació i l'aprenentatge de les conductes s'adquireixen en la família en primer terme, i que a mesura que creix el/la xiquet/a entren en l'escenari del seu dia a dia uns altres grups socialitzadors (amics, grups d'iguals, mitjans de comunicació, xarxes socials en la Xarxa, pàgines web o videojocs). Així, segons Aroca (2010), més enllà de la família, aquests nous contextos d'interacció personal li reforçaran i/o li ensenyaran unes altres conductes per adaptar-se millor a les noves convivències, i les afegirà al seu ventall conductual desenvolupat des del naixement.

Per altra banda, les conductes les aprenem imitant els altres. Per a Akers (1997), imitar és el procés pel qual s'observen i modelen (repetim la conducta per imitació) les conductes dels altres. Ara bé, per a sentir-nos motivats davant d'un model i imitar-lo, han de convergir tres particularitats (Aroca, 2010):

- *Característiques del model que cal imitar.* Un model és imitat per un subjecte si s'hi identifica perquè el seu comportament li permet obtenir una cosa que vol o perquè l'admira.
- *Característiques de la conducta que cal imitar.* Per a ser imitada qualsevol conducta ha de ser fàcil d'executar per al subjecte que l'observa (diríem que té aptituds i habilitats suficients per imitar-la) i ha de ser una conducta que tinga sentit o utilitat en la vida de l'imitador.
- *Conseqüències de la conducta observada.* Una conducta serà imitada si les conseqüències que el model observat obté són efectives o proporcionen les coses o els objectius que l'observador considera positius, desitjats o necessaris per a ell/a.

⁴ Quan explique la psicopatia entraré en més profunditat en aquests conceptes.

⁵ Akers reprèn la teoria de Sutherland de l'*Associació Diferencial* en què s'estableix entre uns altres elements que: "La part principal en l'aprenentatge de la conducta delictiva ocorre dins de grups personals íntims".

Un aclariment que considere oportú anotar és que la imitació sí que és el principal i primer element per aprendre una conducta, però no tant per mantenir-la. Com he dit, aprenem conductes per observació de models i, posteriorment, les reproduïm (imitem) si podem obtenir els resultats desitjables per a nosaltres, però que aquesta mateixa conducta la mantinguem o no (forme part del nostre repertori habitual de conductes) dependrà de l'acceptació d'aquesta per persones rellevants a la nostra vida (mare, pare, amics). Així, les persones que ens importen poden afavorir tant el manteniment com en la modificació i l'eliminació de la conducta imitada (Aroca, 2009).

Per tant, el més interessant per a nosaltres de la teoria d'Akers es que dona un paper cardinal als diferents contextos socials primaris en què viu i es desenvolupa el/la xiquet/a i l'adolescent, com a models d'influència fonamentals i com a promotors/refutadors de conductes. Això és així perquè és en l'ambient (i dins de les interaccions personals que s'hi produeixen) on aprenem, mantenim o eliminem conductes més o menys prosocials, més o menys inadaptades/violentes. En unes altres paraules:

La societat i la comunitat, com la classe social, la raça, el sexe, la religió i unes altres estructures socials, ofereixen els contextos generals d'aprenentatge dels individus. La família, els grups d'amics, les escoles, les esglésies i uns altres grups ofereixen els contextos més immediats que promouen o dificulten la conducta delictiva o d'acord amb les normes. Les diferències en les taxes socials o grupals de conducta delictiva són una funció del grau en què les tradicions culturals, les normes i els sistemes de control social ofereixen socialització, ambients d'aprenentatge i situacions immediates conduents a la conformitat o la desviació.

[...] Per tant, la família, els amics, l'escola i uns altres grups propers constitueixen els contextos per a l'aprenentatge. Però l'emissió de conductes delictives o l'acatament de les normes dependrà de l'associació diferencial dels individus, del reforçament diferencial, de les definicions i de la imitació de models (Akers, 1997, p. 69, citat en Garrido, Stangeland i Redondo, 2006, p. 381).

Analitzem el que hem explicat amb un exemple, Taula 1.1., en què es poden observar les característiques de l'entorn sociofamiliar d'adolescents amb greus problemes de conducta que varen estar interns al Centre Especial L'Alzina (Barcelona). Revisem les característiques familiars adverses que correlacionen positivament amb els menors que complien una mesura judicial en centres tancats i semioberts.

Pel que fa a les variables sociofamiliars analitzades en la investigació de Forcadell, Camps, Rivarola i Pérez (2004) al voltant de la reincidència dels menors penats i les variables que pogueren estar vinculades a aquesta, segons les seues dades, i en contra de la majoria de les investigacions realitzades al voltant del binomi família-conducta delictiva del fill, els autors no van poder mostrar:

- cap relació significativa entre el fet d'haver estat tutelat, la conflictivitat familiar i la separació dels progenitors, respecte a la reincidència;
- tampoc pel que fa al fet de tenir parella i les característiques d'aquesta, va tenir pes en la no-reincidència.

Taula 1.1. característiques de l'entorn sociofamiliar del menor

INDICADOR	VALORS	n	%	Mitj.	D. T.	N
Estar o haver estat tutelat per l'autoritat de protecció de menors	Si	27	33			82
Nivell d'ingressos familiars	Pobresa	11	17			63
	Insuficients	24	38			
	Suficients	26	41			
	Més que suficients	2	3			
Presó pare	Si	10	23			44
Presó mare	Si	13	24			54
Conducta antisocial pare	Si	8	19			42
Conducta antisocial mare	Si	10	20			50
Trastorn mental pare	Si	0	0			45
Trastorn mental mare	Si	3	6			54
Internament psiquiàtric pare	Si	0	0			46
Internament psiquiàtric mare	Si	3	6			54
Problemes alcohol pare	Si	10	26			38
Problemes alcohol mare	Si	3	7			45
Problemes drogues pare	Si	9	22			41
Problemes drogues mare	Si	6	13			46
Nombre de problemes dels progenitors	0	25	44			57
	1	15	26			
	2	6	11			
	3	6	11			
	4	1	2			
	5	3	5			
	6	1	2			
Internament justícia germans	Si	19	49			39
Conducta antisocial germans	Si	21	51			41
Trastorn mental germans	Si	12	32			37
Problemes drogues germans	Si	14	41			34
Models familiars desadaptatius	Si	42	74			57
Pares separats	Si	24	39			62
Conflictivitat entre pares	Si	12	32			38
Haver patit maltractes a família	Si	6	11			57
Només amics dissocials	Si	14	38			37
Relació de parella	Parella asocial	5	12			39
	Parella prosocial	17	44			
	No relació de parella	17	44			

Font: Forcadell et al. (2004, p. 43)

Segons Forcadell et al. (2004), els seus resultats podrien ser explicats per la gran homogeneïtat de les característiques familiars dels subjectes que van participar en el seu estudi.

Tanmateix, coincidint amb unes altres investigacions, Forcadell et al. (2004) varen trobar relació entre els ingressos familiars i el fet de tenir només amists antisocials i alts índexs de reincidència. Pel que fa a aquesta segona variable, la relació va ser molt consistent.

Una de les conclusions més rellevants de l'estudi de Forcadell et al. (2004) és haver trobat una relació significativa entre la presència de models desadaptatius en la família (inadaptació social), amb la reincidència del menor. De fet, els estudis sobre models familiars més habituals vinculats a conductes antisocials/predelictives dels fills/filles es limiten a famílies en risc d'exclusió social, però no a models de famílies que presenten problemàtiques psicosocials bastant corrents o normalitzades. Per això analitzarem:

- en primer lloc, les arrels de la conducta inadaptada (antisocial i/o violenta),

- en segon lloc, les característiques que apareixen en les famílies que actuen com a agents dins del procés d'adaptació i que faciliten l'aprenentatge de conductes prosocials; i
- en tercer lloc, assenyalen les característiques de les famílies completament normalitzades que actuen com a variable de risc en ensenyar i desenvolupar conductes violentes en els fills i filles.

Recerca i lectura obligatòria:

- *López Noguero, F. (2005). Inadaptación social i Educación Social Especializada 'con' jóvenes. Nuevas perspectivas. Revista de Educación, 7, 61-72.*

1.2.5.1. La família i l'aprenentatge de conductes violentes

Dir que la família és l'actor protagonista des del moment del naixement del fill/filla i durant els primers anys del seu procés de socialització no és trivial, perquè cal recordar dos dels seus mecanismes intransferibles: la transmissió genètica del pare i la mare, i l'entorn on la seua descendència va a aprendre a ser, pensar i actuar (Aroca, 2008). Desenvolupem aquest paràgraf:

✨ **Genètica.** Els pares i les mares sí que influeixen amb la seua càrrega genètica en alguns trets de la personalitat com ara: els valors de l'individu, les intel·ligències (emocional; lògica-matemàtica; musical, cinèsica; emocional, etcètera); així, els progenitors donen les bases biològiques de la personalitat, que és una empremta que facilita o dificulta, per exemple, el desenvolupament de l'empatia i la capacitat de sentir por; que a la fi són dos mecanismes d'aprenentatge que té un/a xiquet/a per a ser educat en valors, autocontrol, sentir remordiments, tenir més o menys por al càstig (Aroca, 2008; Kochanska, 1993; Seligman, 2006).

✨ **Context social.** L'ambient està constituït, format i construït per la família on els xiquets "viuen" les experiències de les quals aprendre i interioritzen conductes que influeixen en el seu present i futur relacional, i segons siga l'ambient es podran potenciar conductes tant prosocials com antisocials que, al mateix temps, aniran formant el caràcter, els valors, les creences i les actituds (entre altres) del xiquet o la xiqueta (Aroca, 2008).

✨ **Genètica i ambient.** I és en la cohesió de l'entorn social i de la càrrega genètica on la intervenció de la família pot canviar o neutralitzar la predisposició que té un xiquet o una xiqueta, marcada per l'herència, a actuar violentament. Per exemple, segons Aroca (2011a), suposem que un xiquet té un temperament/caràcter difícil traduït en insensibilitat emocional, que li impedeix el desenvolupament d'empatia, el remordiment i l'aprenentatge de determinats valors; però la seua família crea un context educatiu en què apareixen: una comunicació no violenta i assertiva, un estil educatiu adaptat al seu temperament o *autoritatu*⁶ gràcies al qual el xiquet aprèn a preveure les conseqüències de les seues accions, a

⁶ Craig proposa l'estil 'autoritatiu' a partir del control i la calidesa en què les mares i els pares accepten i promocionen la progressiva autonomia dels/de les fills/es; el seu tipus de comunicació és obert; hi ha normes, límits o regles flexibles, etcètera dins el procés de criança i formen fills/es adaptats

desenvolupar l'autoregulació, a controlar les seues emocions i els seus desitjos. Si, a més, el xiquet creix en una casa amb un clima relaxat en què 'respira' afecte, seguretat i bon humor, el temperament difícil i les característiques que faciliten el comportament violent del xiquet poden tenir la possibilitat de, almenys, ser neutralitzades (Henry, 2006).

1.2.5.2. La família i l'aprenentatge de conductes adaptatives

Entre les característiques més rellevants que apareixen en les mares i els pares que actuen com a agents positius dins del procés d'adaptació social del/de la fill/a i que li faciliten l'aprenentatge de conductes prosocials tenim que:

- Han adquirit les habilitats de criaça, és a dir: correcta cura, hàbits de nutrició i higiene; utilitzen diferents tècniques de disciplina (supervisió, control, normes, límits, càstig i reforç); proporcionen estímuls i pautes, bàsicament, per al desenvolupament de la intel·ligència *emocional*⁷ (Aroca, 2008; Grewal i Salovey, 2006), la intel·ligència moral (González, 2000) i la intel·ligència impersonal o escolar⁸ (Aroca, 2010; Ginsburg i Bronstein, 1993)⁹.

- Són pares i mares empàtics i assertius, que saben establir pautes educatives consistents i coherents amb normes clares que faciliten la convivència, d'ajuda mútua, i que potencien la responsabilitat del/de la xiquet/a (Aroca, 2011a; Elias, Tobias i Friedlander, 2003).

- Són mares i pares que construeixen sòlides i positives relacions d'aferrament perquè són afectius i càlids, i donen al/a la fill/filla seguretat, tan importants (sobretot, en els primers sis anys) per proporcionar-li una bona autoestima, equilibri emocional i fortalesa (Aroca, 2008).

- Són pares i mares que supervisen els seus/les seues fills/es; és a dir, que els/les observen directament i constantment en el dia a dia: què fan amb el temps lliure?, com i amb qui es relacionen?, com van a l'escola? Supervisió amb una actitud de calidesa i cura.¹⁰

- Són mares i pares que mantenen relacions amb uns altres adults que ofereixen un model prosocial que ha de seguir la seua progènie: gent optimista, positiva, implicats en el bon funcionament del seu entorn, que comparteixen, que es preocupen i ajuden els altres, etcètera (Nurmi i Salmela-Aro, 2006).

psicosocialment, amb confiança personal, autocontrol i competència en les relacions interpersonals, amb un adient progrés escolar i una autoestima o autoavaluació positiva.

⁷ És la intel·ligència que els/les pedagogs/es solíem anomenar *intel·ligència social o personal*, per la qual arribem a aprendre a valorar i anticipar les conseqüències de les nostres accions en els altres, a ser persones compromeses, a ser empàtics, a ser reflexius, bàsicament.

⁸ Em referisc als recursos de la intel·ligència que ens faciliten l'aprenentatge instrumental i formal pel desenvolupament de conductes com: la concentració, la constància, l'esforç, els hàbits de lectura, etcètera; així com el desenvolupament d'habilitats cognitives.

⁹ El seu desenvolupament es veu condicionat pel tipus de vinculació que el/la fill/a estableix amb la mare/el pare i viceversa, si aquests utilitzen un estil educatiu que ells defineixen com a democràtic.

¹⁰ Autors com Maccoby (2002) assenyalen que la calidesa i el control dels progenitors tenen a veure en la conducta adaptada/social i en la inadaptada/agressiva, en l'autoconcepte, en el desenvolupament de la competència social i en la internalització dels valors i les actituds prosocials del xiquet o la xiqueta.

■ Són una família amb suport social que té ajuda de les persones amb les quals està vinculada (família, amics, veïns) com ara: cura en cas de malaltia, ajudes econòmiques, suport emocional en temps difícils o de crisi o, ajuda en la cura dels fills si és necessari, etcètera (Aroca, 2008; Garrido, 2002).

1.2.5.1.3 Models familiars en el segle XXI i problemes de conducta

Per últim, per exposar les característiques de les famílies completament normalitzades però que actuen com a variable de risc en ensenyar i/o desenvolupar conductes violentes en els seus fills i les seues filles, presente els resultats obtinguts en l'estudi de casos de Nardone, Giannotti i Rocchi (2003) amb fills i filles amb greus problemes de conducta i interaccions socials inadaptades i/o violentes (psicològiques i algunes físiques) envers els progenitors que acudeixen al centre de teràpia on estan aquests autors italians. I va ser al voltant d'aquests casos que Nardone i col·laboradors varen establir una nova classificació d'estils o models de famílies¹¹ que Aroca (2010) presenta resumits en la Taula següent (1.2.).

Pareix interessant advertir, segons Aroca (2010), que Nardone et al. (2003) inclouen els fills i les filles que 'pateixen' un model familiar autoritari en dos extrems conductuals: adolescents amb problemes d'inadaptació o adolescents completament adaptats, responsables i amb determinació.

Per tant, es pot dir que el model autoritari és l'únic que presenta dues cares de la mateixa moneda, i pot ser perjudicial o avantatjós a parts iguals. No oblidem que aquest estil, o model familiar, ha estat demonitzat per diferents autors. Per tant, seria important analitzar amb profunditat característiques de cadascun dels/de les fills/es d'una mateixa família i que reben una educació autoritària, per poder determinar si és tan negatiu com s'ha dit fins ara o depèn del temperament del fill o la filla que tindrà un efecte o un altre.

Taula1.2. Síntesi dels models educatius familiars en el segle XXI

¹¹ Els models que presente han estat establerts pels autors després de cinc anys de treball conjunt de 32 investigadors i terapeutes a tota Itàlia, afiliats al Centre de Teràpia Estratègica d'Arezzo.

ESTIL EDUCATIU	COMPORTAMENT DELS PROGENITORS	COMPORTAMENT DEL FILL I LA FILLA
MODEL HIPERPROTECTOR ¹²	<ul style="list-style-type: none"> —Fan tot pel fill, solucionen les seues dificultats i realitzen el que hauria d'assolir i fer ell. —Emfatitzen l'afecte, l'estima, la protecció i el calor protector cap al fill. —Es preocupen perquè el "seu xiquet" aconseguisca un adient ajust social i una salut física sana. —La supervisió i el control els exerceixen fent preguntes al fill (principalment les fa la mare), sense comprovar si les respostes són certes o no. —La figura paterna adopta una postura passiva, d'observador i "amic del fill". —La mare desautoritza el pare per la poca o inexistent intervenció a l'hora d'educar. Ella assumeix l'educació i les tasques de la llar. —No sancionen les conductes inapropiades del fill. 	<ul style="list-style-type: none"> —No compleix les normes perquè no hi ha cap sanció pel seu incompliment. —Si no li agrada el que li diuen, planta cara als seus progenitors, i exercirà més control cap a ells. —No té el sentit de la responsabilitat, els seus progenitors són els que fan i decideixen (ho accepta sempre que li convinga o l'afavorisca). —Renuncia al ple control de la seua vida. —La supervisió i el control els eludeix i no dóna explicacions, contesta el que vol o, simplement, no contesta als progenitors. —No col·labora en les tasques de casa o en uns altres tipus d'obligacions familiars. —No assumeix riscos. —Presenta problemes d'indecisió en la construcció de la seua autonomia perquè no creu en les seues capacitats. —Pot presentar: depressió, ansietat, trastorns en l'alimentació (anorèxia i bulímia), dificultat en el rendiment acadèmic, absentisme escolar i problemes de conducta.
MODEL DEMOCRÀTIC-PERMISSIU ¹³	<ul style="list-style-type: none"> —El seu objectiu és l'harmonia i l'evitació de conflicte a casa, encara que per aconseguir-ho hagen de sotmetre's a la voluntat i els desitjos del fill. —Tots els membres de la família tenen els mateixos drets, independentment de l'edat o el rol que tinguen. —Les normes i els límits que posen no els compleix el fill; llavors, les pacten i/o suavitzen i ixen ells més perjudicats que el fill. —Si el fill no compleix allò establert per ells, no hi ha cap conseqüència. —Utilitzen com a eina educativa l'argumentació constant, que el fill ignora i veu com si fóra un sermó, mai una obligació. —No actuen o reaccionen davant les conductes inadequades del fill, són dòcils. —La mare és carrega amb quasi la totalitat de les tasques educatives i de la casa. 	<ul style="list-style-type: none"> —Té tots el drets i els seus progenitors els els ha de donar o facilitar. —Té una actitud tirànica: imposa les seues necessitats i els seus desitjos que hauran de ser satisfets. —Presenta conductes de risc com: absentisme i fracàs escolar, amics antisocials, eixides nocturnes fins a altes hores de la matinada, consum de tòxics. —No compleix les normes perquè no hi ha càstigs. —No és responsable ni autònom. —No troba un sosteniment estable, segur i tranquil·litzador en el pare o la mare, que tant li cal a un adolescent. —Culpa els seus propis progenitors de les seues dificultats per "transitar per la vida". —Pot presentar problemes com: fòbies, obsessions, trastorns de l'alimentació, etcètera.

¹² Segons Nardone et al. (2003): "aparece como la tendencia dominante de la familia italiana actual, i detrás de un adolescente tachado de 'problemático' en el contexto familiar o escolar aparece muy a menudo un clima familiar hiperprotector" (p. 54).

¹³ En paraules de Nardone et al. (2003): "la característica que mejor distingue este modelo es la ausencia de jerarquía [...] donde los hijos son tiranos, tratados como adultos i responsables dentro del principio de igualdad ante la toma de decisiones familiares, a las que el hijo no puede responder eficazmente" (p. 70).

<p style="text-align: center;">MODEL SACRIFICANT</p>	<ul style="list-style-type: none"> —El sacrifici es la medul·la espinal de les relacions parentofilials. —Si el sacrifici no és apreciat pel fill, li ho tira a la cara. —Davant del seu sacrifici, el fill ha de respondre obtenint èxits i resultats (els que ells mai varen aconseguir). —Tenen poca vida social i de relació fora de casa. —Estan en cases on hi ha un clima d'estrès, ansietat i preocupacions de les quals fuig el fill. —La mare és la principal responsable de l'educació i les tasques a la casa. —El pare acostuma a estar poc implicat en la supervisió i criança del fill. —Abdiquen davant l'actitud impositiva/dèspota del fill "perquè la maternitat/paternitat és molt sacrificada". 	<ul style="list-style-type: none"> —Pensa que els seus progenitors han de donar-li pràcticament tot el que necessita i vol. —Pot ser violent en sa casa, les víctimes són la mare i el pare. —Sap que com més assetjament exerceix més beneficis obtindrà. —Presenta problemes per integrar-se en les relacions extrafamiliars pel seu baix nivell de frustració i per por de no ser acceptat. —Pot optar per tancar-se a casa o, tot el contrari, estar tot el temps possible fora d'ella i es vincula amb grups d'iguals amb problemes. —Està dispensat de les tasques de casa (la mare es queixa, però, al mateix temps, li ho farà tot). —Obtenen tot el que volen però no aconsegueixen satisfacció ni motivació personal. —És freqüent que desenvolupen les actituds de rebuig o de violència en la relació filioparental.
<p style="text-align: center;">MODEL INTERMITENT¹⁴</p>	<ul style="list-style-type: none"> —Presenten actituds dels progenitors tant hiperprotectors, democràtic-permissius com dels sacrificats. —Estableixen interaccions inconsistentes amb el fill. —No presenten punts de referència com a models conductuals pel fill ni li donen seguretat. —Poden solucionar els problemes però si els resultats no són immediats, canvien de tàctica, motiu pel quan poden perpetuar el problema. —Valoren positivament el seu fill, ells són els culpables de les seues "males" conductes. —Pensen que són molt durs quan han de castigar o restringir el fill, el fan sentir malament, per això eviten castigar-lo. —Abdiquen davant les amenaces i els xantatges del fill. 	<ul style="list-style-type: none"> —De la mateixa manera que els seus progenitors, adopta conductes ja exposades en els anteriors models. —Té conductes dèspotes i impositives. —Presenta problemes d'inseguretat, manca d'autonomia i responsabilitat. —La seua actitud habitual és la de rebel·lia i desgana per tot. —Presenta problemes de conducta, d'absentisme i rendiment escolar. —Exigeix tot allò que considera que són els seus privilegis. —Es rebel·la contra les normes i els límits, i intimida i extorsiona el seus progenitors per eixir-se amb la seua. —Pot presentar conductes d'enfrontament i d'assetjament extrems (violència física) envers la mare o el pare.

¹⁴ És un dels models que millor explica el cicle de violència filioparental. Per exemple, de vegades les tàctiques disciplinàries dels pares i les mares són: el raonament, els sermons o arguments, però, quan el fill o la filla no es comporten com caldria esperar, passen a les restriccions i els càstigs. Ara bé, si el fill o la filla es rebel·len de manera contundent i agressiva, es rendeixen i lleven les restriccions (llavors, el fill/la filla ha guanyat els progenitors). Aquesta "retirada" reforça tant la conducta intimidatòria com violenta del fill/la filla, i aquesta "retirada" reforça el poder del fill/la filla davant d'ells.

<p style="text-align: center;">MODEL DELEGANT</p>	<p>—Molt propera relació amb les famílies d'origen.</p> <p>—Deixen el seu fill a cura dels avis.</p> <p>—No han establert una veritable emancipació de les seues famílies, ni adquirit responsabilitats parentals davant el seu fill.</p> <p>—Poden adoptar models educatius idèntics al dels seus pares i mares (els avis del fill).</p> <p>—Solen delegar o renunciar, parcialment o totalment, als seus propis rols i estils educatius parentals.</p> <p>—En l'adolescència del fill s'inicia una rivalitat entre tots els adults implicats en la seua cura i educació; guanya qui es "guanya l'estima" de l'adolescent, encara que siga cedint a totes les seues peticions i desitjos.</p>	<p>—Segueix les normes de les dues famílies sempre que li siguen còmodes i avantatjoses.</p> <p>—Davant les circumstàncies educatives que viu, opta per desacreditar i/o desautoritzar l'adult que li pose més normes, límits i disciplina.</p> <p>—No veu com a figura d'autoritat els seus propis progenitors ni els seus avis.</p> <p>—Als avis els veu com a mediadors per aconseguir el que vol dels seus progenitors o davant de situacions conflictives amb ells.</p> <p>—Utilitza la desautorització dels adults en el seu propi benefici.</p> <p>—Presenta problemes de rendiment acadèmic, conductes de risc, xicotets robatoris, etcètera.</p> <p>—Presenta una clara <i>evitació social</i> que es torna en estratègia davant de situacions noves o difícils.</p> <p>—Quan els seus progenitors intenten marcar-li límits són poc creïbles per a ell, fins i tot pensa que deixaran de posar-li's més endavant.</p>
<p style="text-align: center;">MODEL AUTORITARI</p>	<p>—Persegueixen tenir el poder mitjançant una jerarquia rígida.</p> <p>—Es presenten com el model que cal imitar.</p> <p>—Dicten les normes disciplinàries que són el fonament de la convivència a casa.</p> <p>—Satisfereixen els desitjos del fill comporta el compliment previ de les seues obligacions, i obtenir les metes que ells estableixen.</p> <p>—L'incompliment d'allò establert suposa el càstig, de vegades, contundent.</p> <p>—Si el pare és l'autoritari, es mostra distant, no comunicatiu o presenta una comunicació tensa i poc fluida que genera tensió a la casa.</p> <p>—La mare sol ser la mediadora i conciliadora entre el pare i el fill.</p>	<p>—Accepta les pautes imposades durant la infància, en l'adolescència pot arribar a enfrontar-se amb violència als seus progenitors.</p> <p>—Sap que ha de satisfer els seus progenitors obtenint titulacions acadèmiques i competències per aconseguir l'èxit.</p> <p>—Pot adoptar actituds d'allunyament i fredor cap als seus progenitors, o pot optar per la tenacitat, la responsabilitat i aconseguir, abans que uns altres fills, l'autonomia.</p> <p>—Solen abandonar prompte la família.</p> <p>—En ocasions culpa la mare per deixar-se intimidar pel pare, i/o no defensar-lo davant, pel seu tracte, d'ell.</p> <p>—Pot adoptar posicions radicalment oposades al pare i ser un jove no violent ni autoritari.</p>

Font: Aroca (2010, p. 103-106)

1.3. Anàlisi sociopolítica i sociocomunitària

Recerca i lectura obligatòria:

- Dittman, J. (2008). La por a la delinqüència. Concepte, mesurament i resultats. *Revista Catalana de Seguretat Pública, abril*, 65-88.
- Capdevila, A., Araüna, N. i Tortajada, I. (2011). Els rols de gènere, les relacions d'amor i de sexe en les sèries de ficció. El cas de *Sin tetas no hay país*". *Quaderns del CAC* 36, 8 (2), 63-69.

Dins de les societats occidentals i democràtiques, cada vegada tenim més desigualtat d'oportunitats, encara que —paradoxalment— són aquestes mateixes societats les que tenen establert un sistema igualador, almenys en les seues idees, perquè poden ser societats en què

els seus membres més desfavorits no semblen beneficiar-se de les mateixes oportunitats, i posen en escac les polítiques de benestar social.

D'altra banda, és interessant observar com el món occidental utilitza un terme deshumanitzat com *consumidor* per reduir-nos a simples i desitjats demandants dels productes que volem consumir; fins i tot utilitzant l'eslògan subliminal de: "consumir és qualitat de vida", o, "tant tens, tant vals". Al respecte, l'escriptor uruguaià, Eduardo Galeano¹⁵ (1996) va escriure: "*El norte del mundo dicta órdenes de consumo cada vez más imperiosas, dirigidas al sur i al este, para multiplicar a los consumidores, pero en mucha mayor medida multiplica a los delincuentes. La invitación al consumo es una invitación al delito*"(p.22).

Així mateix, els temes de la violència i la delinqüència (dos objectius d'aquesta assignatura) són uns dels més preocupants per a qualsevol societat avançada. Més encara si les estadístiques mostren un nombre realment elevat de delictes i, alguns, de difícil reducció (ciberdelictes, tràfic de drogues i persones, violència contra la dona, entre uns altres) per no tenir una àmplia i estructurada xarxa dins dels plans de política social, amb professionals ben qualificats i formats en temes especialitzats de prevenció primària, secundària i terciària en la inadaptació social i/o delinqüència, així com serveis i mitjans per al seu tractament i/o disminució.

De fet, n els últims anys, els mitjans de comunicació indiquen que es pateix un augment preocupant de la delinqüència: comuna o organitzada (coll blanc, delinqüents amb una significativa carrera criminal, violència contra la dona o aprenents de delinqüent, com a *modus vivendi*) i de delinqüents que no tenen l'edat de responsabilitat penal de 14 anys, fet però que no els impedeix actuar fora de la Llei Penal.

Ara bé, la primera pregunta que podem fer-nos és: què ha passat per a tenir aquesta realitat delictiva en el nostre país? No sols hi ha una resposta sinó respostes donades des de diferents Ciències Socials: sociològiques, econòmiques, pedagògiques, psicològiques i criminològiques; algunes de les quals contestarem al llarg del curs perquè us adoneu de la necessitat de realitzar intervencions i tractaments avalats científicament i no sols des de la voluntat o el voluntarisme del professional sense base teòrica o com a persona.

No obstant això, en aquest apartat es dona una visió general on es puguen incloure qualssevol de les àrees anteriors, i així, entendre la magnitud del problema, les diferents polítiques implicades (socials, educatives, econòmiques i jurídiques, principalment), i una realitat quotidiana que no coneixem en profunditat. Per exemple, no podem ignorar les conseqüències de tot tipus de tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) o algunes pàgines web incontrolades dins del ciberespai (p. ex.: *deep web*), que ofereixen les millors lliçons de violència gratuïta, assassins per encàrrec, o com ser un "superhome" del crim.

Un altre exemple, aquesta vegada el trobem en el cinema, un dels centenars de guions americans envien el missatge següent: home atractiu, amb luxosa residència, últim model de cotxe esportiu, traficant de drogues important, d'origen llatinoamericà, acompanyat per dona bonica i sensual, respectat pels seus, afectuós amb la pròpia família (principalment amb la mare). Aquest traficant toreja fàcilment la llei, perquè pot pagar un excel·lent advocat penalista que el fa ser pràcticament impune davant del jutge. D'altra banda, tenim un policia llarguerut, atractiu i d'actitud dura, que viu en una casa bruta, desatesa i sense aliments a la nevera, situada en un barri de treballadors de classe mitjana; amb un cotxe per a ferralla,

¹⁵ *El País*, 11-7-1996.

sense parella (està divorciat o la novia l'ha deixat), amb un salari molt baix per les hores que treballa (a més a més, sense cap horari fix). Perfil que culminarem dient que aquest policia (el bo per a la societat) té un sentiment de culpa que arrossega per la mort del seu millor company en el cos de policia, o perquè no va poder agafar el major capo del tràfic de drogues o assassí en sèrie. Contra aquest bagatge, quin xiquet no entén que el dolent és més feliç, que viu millor, o que no és tan dolent ser dolent?

A més a més, si posem els anteriors personatges dins d'una bossa i afegim: la injustícia social regnant; l'opulència dels uns enfront d'aquells que passen penúries i fam; la impunitat de molts governants i personatges que estan en llocs de responsabilitat sociocomunitària, etcètera, què podem obtenir? Més violència, enuig, sentiment d'injustícia assimilada amb ressentiment i manca de credibilitat en els pilars de qualsevol societat que diu que és Democràtica.

Com a colofó del que hem exposat abans, porte a col·lació un informe emès pel Banc Mundial publicat el juny de 2012, del país de Mèxic, on se'ns diu que: en l'última dècada els joves mexicans representen més del 38% de les víctimes de les matances al país. La taxa d'homicidi juvenil s'ha triplicat des del 2008 al 2010. Més de la meitat de delictes el 2010 van ser comesos per gent jove. D'aquests joves, la majoria tenia entre 18 i 24 anys, i pràcticament tots (9 de cada 10) eren homes.

Segons l'informe del Banc Mundial, la prevenció és la clau per evitar que els números continuen creixent, i afegeix que les principals causes de l'augment de la violència han estat disputes entre organitzacions criminals del narcotràfic, per això els assassinats dels joves s'han centrat en el nord del país (Chihuahua, Sinaloa, l'Estat de Mèxic, Baixa Califòrnia i Guerrero). Així mateix, l'especialista en seguretat i coautora de l'informe emès pel Banc Mundial, Flàvia Carbonari, exposa que un xic o una xica que creix en la pobresa, sense accés a una educació de qualitat i a participar en les activitats productives i que té oportunitats limitades per eixir de l'ambient en què està, pot ser fàcilment atrapat en un cercle de violència que continua fins a l'edat adulta. Per tant, diu l'especialista que el més important per al Govern mexicà és treballar la prevenció primària i secundària. A més, els costos econòmics directes i indirectes d'inseguretat i violència a Mèxic —entre uns altres el cost en salut, o amb més gent en presons— s'estima en milers de milions de dòlars.

Recerca i lectura obligatòria:

- Zuñiga, E. (2011). Juventud, crimen i muerte: el naufrago de los jóvenes olvidados. *Archivos de Criminología, Criminalística i Seguridad Privada*, 7 (agost-desembre), 1-13. Recuperat de <www.somecrimnl.es.tl>.

Per finalitzar aquesta breu aproximació a l'objectiu principal d'aquesta assignatura, diré que si pensem que tot allò que no hem fet abans de l'entrada al món judicial de qualsevol subjecte serà fet en els centres penals, estarem molt equivocades i equivocats. El Codi Penal és l'últim recurs al qual una societat acudeix perquè ha fallat o no ha complit les seues responsabilitats.

El Consell General del poder judicial va exposar el 21 març de 2001:

Recórrer a la resolució judicial d'un problema social és l'evidència més contundent que han fracassat tots els altres controls i mecanismes preventius que la societat hauria d'haver establert per resoldre el conflicte i posterior delictes. Pretendre que reinserim un subjecte de 22 anys quan durant aquests mateixos anys ningú o res ho ha aconseguit és no ser realista.

Llavors, com evitar que continue l'escala de la delinqüència juvenil? Això és tot un veritable exercici d'introspecció que hauria de començar en els governants, establint polítiques educatives, jurídiques, econòmiques i socials adients, i assessorats per experts/es en delinqüència i conductes inadaptades des del naixement del ésser humà.

BLOC I: FONAMENTACIÓ TEÒRICA**2. LA PSICOLOGIA I LA SOCIALITZACIÓ DEL DELINQÜENT**

- 2.1. Definició de conducta antisocial, conducta delictiva i conducta prosocial
- 2.2. La delinqüència en relació amb factors com la personalitat i la intel·ligència
- 2.3. Delinqüència i grups de socialització
- 2.4. Factors de risc *versus* factors de protecció
- 2.5. La violència filioparental
 - 2.5.1. Definició i cicle de violència filioparental en adolescents
 - 2.5.2. Tipus de maltractament
 - 2.5.3. Perfil dels/de les fills/es maltractadors/es

2. LA PSICOLOGIA I LA SOCIALITZACIÓ DEL DELINQÜENT

Abans d'endinsar-se en el tema, cal establir la diferència de dos termes utilitzats com a sinònims, quan no ho són. Em referisc: a l'agressivitat i la violència.

L'agressivitat “és una conducta innata que es desplega automàticament davant de determinats estímuls i, així mateix, cessa davant la presència d'inhibidors molt específics. És biologia pura” (Sanmartín, Gutiérrez, Martínez i Vera, 2010, p. 11). L'agressivitat, però, ens remet a explicacions biològiques i adaptatives, atès que forma part del repertori conductual de l'ésser humà des del seu naixement. La seua manifestació no té el component d'aprenentatge que se li suposa a la violència, ja que posseeix una naturalesa innata (Aroca, 2012b; Roperti, 2006). És a dir, genèticament estem predisposats a tenir més o menys agressivitat.

Per l'altra banda, la violència es podria definir com la forma inadequada d'afrontar els conflictes, recurrent al poder, la imposició i l'anul·lació dels drets de l'altre per aconseguir eixir proclamat vencedor en l'enfrontament (Aroca, 2010). Per tant, al·ludim al concepte de conducta violenta quan un individu utilitza la força (psicològica, física, sexual i/o econòmica) sobre un altre, amb *intencionalitat* i com un mitjà per obtenir el que vol, solucionar problemes i/o resoldre conflictes personals o interpersonals (violència instrumental). Tot això, dins d'un context relacional/social on hi ha un desequilibri de poder, real o percebut per part de la víctima (Alba i López-Latorre, 2006; Aroca, 2012b).

Finalment diré que el terme *delicte* es refereix a tota conducta que està castigada o prevista en el Codi Penal d'un país.

2.1. Definició de conducta antisocial, conducta delictiva i conducta prosocial

Les investigacions pedagògiques i psicològiques de la delinqüència tenen com a nucli dels seus estudis les diferències individuals existents al voltant de termes com: personalitat, impulsivitat, emoció, intel·ligència-cognició i inhibidors interns. Per descomptat que aquests factors estan influenciats per uns altres com són: la família, l'escola, els diversos contextos on viu el subjecte o meso i macrosistema, el genotipus, la cultura i el grup de pares/amics.

Per tant, en tractar la delinqüència hem de contemplar aspectes biològics, pedagògics, psicològics, criminològics i sociològics; perquè aquesta apareix en funció d'influències múltiples, com hem pogut veure en el tema anterior, i per la qual cosa es fa realment complexa tant la seua prevenció com el seu tractament.

Vinculades a la inadaptació social, trobem tres definicions que cal establir i diferenciar:

■ Si parlem de conducta antisocial, fem referència a trets de personalitat, característiques ambientals (família, escola, comunitat, polítiques de l'Estat), etcètera, que poden predisposar un subjecte a que siga violent. Dins de les conductes antisocials més habituals podem trobar: consum d'alcohol i drogues, absentisme escolar, fracàs escolar, agressions en l'àmbit escolar o petits robatoris. Aquestes conductes predisposen a la delinqüència si no són tractades o canviades per unes altres de més adaptatives, perquè són factors de risc. Com veurem en l'apartat 2.4.

■ La conducta delictiva, com a delicte, es castiga mitjançant el Codi Penal d'un país. Ara bé, segons avança una societat en desapareixen unes altres (p. ex.: d'infidelitat de la dona) o, apareixen noves conductes delictives que el sistema penal incorpora com a nous tipus de delictes en funció dels avanços i les realitats socials (mantenir relacions sexuals sense preservatiu si pateixes VIH, conduir sota els efectes de l'alcohol o les drogues, cometre cibercriminals com ara: *grooming*, *sexting*, *phishing*, entre uns altres).

Si partim de la Criminologia, podem classificar les conductes delictives, segons Garrido (2005), en tres categories:

a) Conductes penalitzades i castigades en (pràcticament) qualsevol societat moderna. Ací es troben els delictes greus contra les persones i la propietat privada.

b) Conductes penalitzades però sobre les quals la llei s'aplica amb escassa freqüència. Però, per contra, aquestes conductes es fan amb molta assiduitat: conduir després d'ingerir alcohol, les calúmnies, les injúries... són el que es diu "delictes sense víctimes". És a dir, aquells en els quals el bé protegit sol tenir un caràcter col·lectiu. Uns altres exemples són: contra la Hisenda Pública, el medi ambient o els animals. Una de les explicacions per la qual aquestes conductes delictives passen desapercebudes és perquè no són denunciades pels ciutadans. En aquests casos la nostra societat és molt laxa.

c) Conductes en via de penalització o despenalització. Ací trobem aquelles conductes per a les quals hi ha ambigüitat penal o falta de consens social sobre el seu caràcter delictiu: possessió de drogues i consum, accions que danyen el medi ambient (no reciclar les escombraries) o l'assetjament en el treball i delictes sexuals (proxenetisme i prostitució).

■ Finalment, entenem per **conducta prosocial** un estil de conducta dirigit al bé comú. Això implica ser una persona amb competència social, és a dir, quan es tenen les qualitats necessàries per a estar adaptat a la societat i comportar-se dins de les normes i regles establertes com a vàlides, en benefici de totes i tots. Tanmateix, un delinqüent pot estar adaptat en el seu grup de referència i complir les normes que aquest grup delictiu o antisocial estableix com a seues, però que només els beneficia a ells. Per a Garrido (2005), el comportament prosocial és aquell pel qual un subjecte s'exigeix i s'esforça per ser útil i tenir significat en la vida d'unes altres persones.

Els subjectes que desenvolupen la conducta prosocial tenen certes habilitats socials, cognitives i emocionals que són imprescindibles perquè se senten vinculats amb els altres. Així, perquè un delinqüent s'integre no és suficient que ho vulga; ell pot tenir la voluntat de no

delinquir, però és una altra cosa molt diferent que sàpiga i puga viure sense fer-ho. Cal ensenyar-li conductes alternatives, òbviament prosocials, que puga utilitzar enfront de les antisocials que té apreses.

2.2. La delinqüència en relació amb factors com la personalitat i la intel·ligència

2.2.1. Personalitat

El concepte de personalitat ha variat al llarg del temps, encara que hi continua havent quatre factors que l'identifiquen indiscutiblement segons Buss (1995):

- ✓ **És única**, fa que un ésser humà determinat siga irreplicable i es diferencia dels altres.
- ✓ **És estable**, perquè es desenvolupa i consolida al llarg de la vida del subjecte, no canvia.
- ✓ **És interna** perquè no la podem conèixer o determinar amb la simple observació, encara que es pot induir/deduir per les conductes observables d'un subjecte o alguns tests.
- ✓ **És conscient i regular**, de manera que l'individu pot predir el seu comportament en diferents contextos i circumstàncies. Jo puc preveure, imaginar o pronosticar com em portaré davant d'un cert estímul o una certa situació, però pot ser que féra el contrari.

La personalitat, com he dit, és heretada, en la seua base genotípica estaran certes tendències o inclinacions a actuar d'una manera o d'una altra, que s'anomena *disposició genètica del subjecte*. Però, i per altra banda, no hem de concloure amb això que l'herència transmet una inclinació a ser, per exemple, assassí, sinó que el subjecte té certes predisposicions o, millor, certs factors personals de risc que poden afavorir que es convertisca en delinqüent perquè, a més a més, s'afegisquen, per exemple, factors de risc familiars, culturals o sociopolítics que el poden conduir a desenvolupar conductes antisocials i/o delictives.

De fet, segons Aroca i Cánovas (2013), en l'actualitat *el model interaccionista* dels estils educatius parentals és el que hauria de predominar perquè explica que han de coincidir condicions ambientals i internes del subjecte (personalitat) perquè aquest puga desenvolupar una conducta o una altra. Les investigacions han tractat de demostrar la incidència etiològica d'alguns trets de personalitat en la conducta delictiva, i apareixen com els més habituals: extraversió, neuroticisme, psicoticisme, recerca de sensacions noves, impulsivitat, ansietat, desesperança i baix autocontrol.

Segons Aroca (2010), cap estudiós de la genètica conductual no ha fet mai l'afirmació que els gens són responsables de la major part de l'activitat delictiva de l'ésser humà, ara bé, la investigació actual deixa ben clar que la contribució genètica és significativa. Per exemple, segons l'autora, els estudis que comparen la concordança de *bessons idèntics* donen valors mitjans d'un 50%, mentre que els estudis d'adopció tendeixen a coincidir que els fills de pares biològics delinqüents donats en adopció difícilment arriben a ser delinqüents en més del 40% dels casos. Així mateix, Raine (2001) afirma que aquests valors indiquen que hi ha un factor substancial per a les influències ambientals. Una deducció aproximada que es pot concloure del conjunt dels estudis d'adopció i de bessons és que les influències genètiques poden justificar, aproximadament, la meitat de la variància explicada de la delinqüència.

Així doncs, la influència genètica no és trivial i probablement explica tanta variància com l'ambient en relació amb la delinqüència. Segons Aroca (2010), autors com Ambert (1997) i Cohen (1999) ens demanen que veiem unes quantes dades relatives a estudis de bessons desenvolupats a Europa, on comprovem que la contribució de l'ambient és igualment significatiu: el 50% dels *germans idèntics* són discordants en relació amb la delinqüència, la qual cosa és molt reveladora del pes que té tant el context com les influències de criança en el desenvolupament dels xiquets.

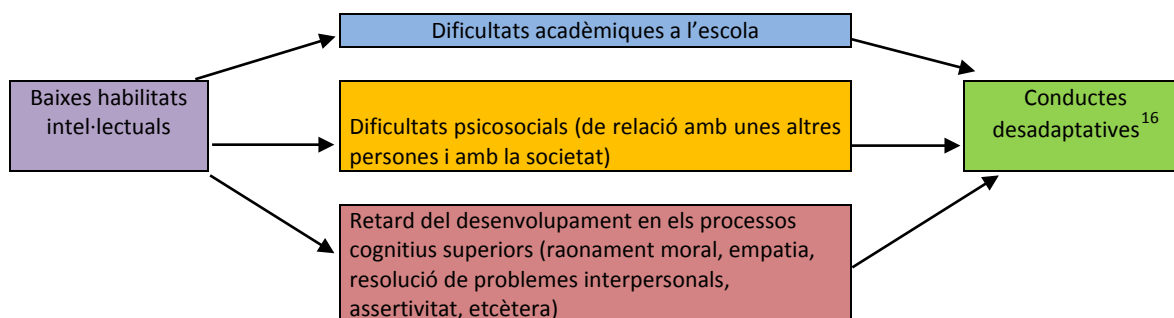
2.2.2. La intel·ligència

Quant a la intel·ligència vinculada a la delinqüència, s'ha demostrat que el fracàs escolar i un baix funcionament intel·lectual són predictors de la delinqüència. Afirmació que es basa en el fet que els grups de delinqüents estudiats obtenen puntuacions més baixes en el Coeficient Intel·lectual (CI) que els no delinqüents (Aroca, 2014a). Tanmateix, la relació entre intel·ligència i conducta antisocial no és tan senzilla. Per exemple, molts discapacitats psíquics-intel·lectuals no són delinqüents i, així mateix, hi ha subjectes molt intel·ligents que són delinqüents reincidents i molt perillosos (Garrido, 2005).

Per això, en l'actualitat el binomi delinqüència-intel·ligència es planteja de la manera següent: la baixa intel·ligència dificulta l'èxit acadèmic, a menys nivell acadèmic menor és el desenvolupament de la intel·ligència impersonal (o escolar) que al seu torn impacta sobre la gran quantitat de factors lligats a la conducta delictiva (escassa adaptació social, baixes possibilitats d'obtenir llocs de treball ben remunerats, d'obtenir els de baixa qualificació i salari, amics antisocials, principalment). És a dir, si la unió delinqüència-CI està mediatitzada per l'assoliment educatiu i el compromís interpersonal, sembla lògic pensar que aquells programes d'intervenció que tracten de compensar les dificultats de l'aprenentatge i, alhora, estimular el desenvolupament de les capacitats que resulten necessàries per a una adequada integració social, poden reduir la delinqüència. Mirem la Figura següent (2.1.) on apareixen els *inputs* i *outputs* que correlacionen les dues intel·ligències.

Per una altra banda, es parla de *cognició impersonal* (l'adquirida a l'escola) i la *cognició interpersonal* (intel·ligència emocional: habilitats socials, autocontrol, empatia i assertivitat, perspectiva social, pensar les conseqüències dels actes o respecte cap als altres). Les dues estan vinculades en tal mesura que si la primera no es desenvolupa adequadament, no és tan senzill desenvolupar la segona o intel·ligència emocional.

Figura 2.1. Relacions entre dificultats intel·lectuals i conductes inadapades

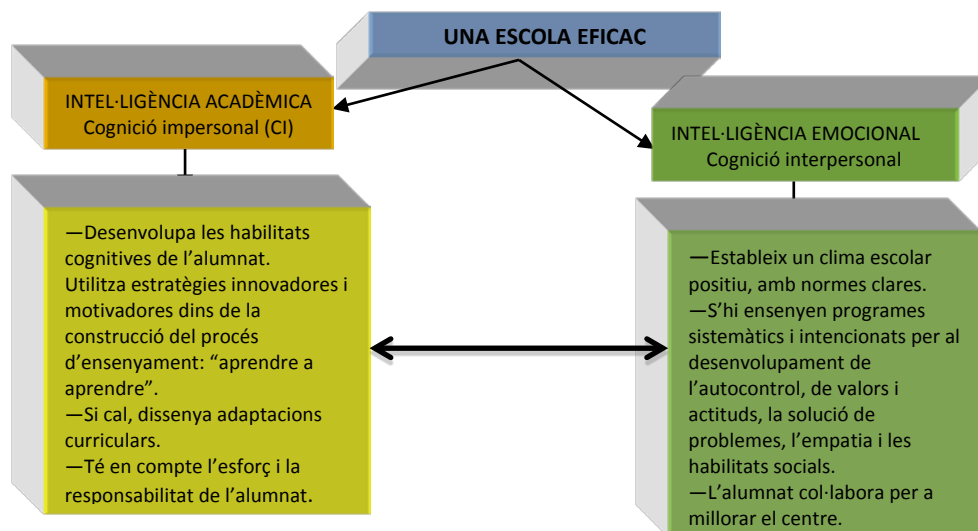


Font: Aroca (2010, p. 235, a partir de Henggeler, 1989, p. 26)

¹⁶ Nota: serien aquelles conductes que denoten una baixa intel·ligència emocional.

Ara passem a veure com caldria que fóra una escola que ensenyara tant la intel·ligència acadèmica/impersonal (amb el currículum acadèmic), com la personal, social o emocional (els tres termes han estat utilitzats per diferents pedagogs, al llarg del temps). És a dir, una escola que ensenye a ser, pensar, estar i sentir prosocialment.

Figura 2.2. Característiques de l' escola eficaç en la prevenció de la violència



Font: a partir de Garrido (2005)

La figura 2.2. segueix el concepte del pedagog Dewey (1932) on l'escola hauria d'ensenyar a pensar i a sentir, a comprendre i a reflexionar, a observar i a actuar dins de la nostra realitat per millorar-la. Igualment, l'escola hauria de capacitar l'intel·lecte perquè ens motivara i així assolir el coneixement del món en què vivim i creixem (és la intel·ligència impersonal o escolar) i relacionar-nos positivament amb els altres éssers que també hi viuen (és la intel·ligència interpersonal, emocional o social) (Aroca, Ros i Sánchez, 2013c).

Recerca i lectura obligatòria:

- Uceda, F. X., Matamales, R. i Montón, C. (2011). La importància de la vinculació educativa com a prevenció de la delinqüència juvenil. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 1, 97-121.

2.2.3. La delinqüència i els dèficits cognitius

La definició de cognició¹⁷ és complexa i alguns autors prefereixen explicar per a què és utilitzada o quant la fem servir. Per exemple, l'utilitzem per al raonament moral, per al pensament crític, per a la conducta d'elecció (recerca d'alternatives), per a la resolució de

¹⁷ Cal recordar que la cognició és imprescindible per realitzar qualsevol procés d'aprenentatge perquè en ella està el llenguatge, la perspectiva, la memòria o l'atenció.

problemes i de conflictes o presa de decisions. Totes aquestes activitats cognitives estan vinculades amb l'adaptació social i la intel·ligència emocional (intra i interpersonal) i la intel·ligència impersonal (o escolar, la que es desenvolupa mitjançant el currículum acadèmic) (Aroca et al., 2013c).

Per tant, podem dir que hi ha una relació directa entre la cognició i l'ajust emocional i conductual de l'individu. No hem d'oblidar que la cognició té components com la memòria, la percepció, el llenguatge o l'atenció, que ens permeten comprendre, captar i pensar sobre la realitat que ens envolta. Però, i de la mateixa manera, les habilitats cognitives desenvolupades ens permetran tenir millor capacitat per a resoldre problemes, prendre decisions o buscar alternatives.

Però, de què ens val tenir aquests coneixements? Primer podem preguntar-nos si pensem (procés cognitiu) de la mateixa manera els subjectes delinqüents que els no delinqüents. A aquesta pregunta les teories criminològiques basades en el model explicatiu cognitiu responen que molts delinqüents pensem de manera diferent d'aquells que no ho són; fins i tot els delinqüents presenten dèficits en certes habilitats cognitives (Aroca, 2014a).

Així mateix, l'estil cognitiu també sembla que és diferent entre els delinqüents i els no delinqüents, com ara en la capacitat d'autocontrol (fet que implica l'aparició o consolidació de la impulsivitat), no reflexionen ni mesuren les conseqüències de les seues conductes o tenen dificultat per considerar el punt de vista dels altres (baixa empatia), amb locus de control extern (també anomenades distorsions cognitives), sense perspectiva social i poques habilitats cognitives per solucionar problemes, presa de decisions i recerca d'alternatives (Lorenzo, Aroca i Alba, 2013).

A més a més, hi ha una sèrie de categories cognitives que poden explicar la conducta delictiva i fer-nos reflexionar al voltant d'aquesta. Passem a analitzar-les breument.

2.2.3.1. *Locus de control extern*

Si un subjecte té un locus de control extern, fa responsable de les seues conductes (i, per tant, de les conseqüències d'aquestes) els altres o les circumstàncies, i s'eximeix de tota mena de responsabilitats. És a dir, que el subjecte delinqüent autoexculpa i justifica la seua conducta com si els seus actes (el que fa) depengueren d'unes altres persones o situacions que ell no pot controlar o sobre les quals no pot decidir. Per això, i dins d'aquest apartat, parlarem de les distorsions cognitives tan característiques en els delinqüents.

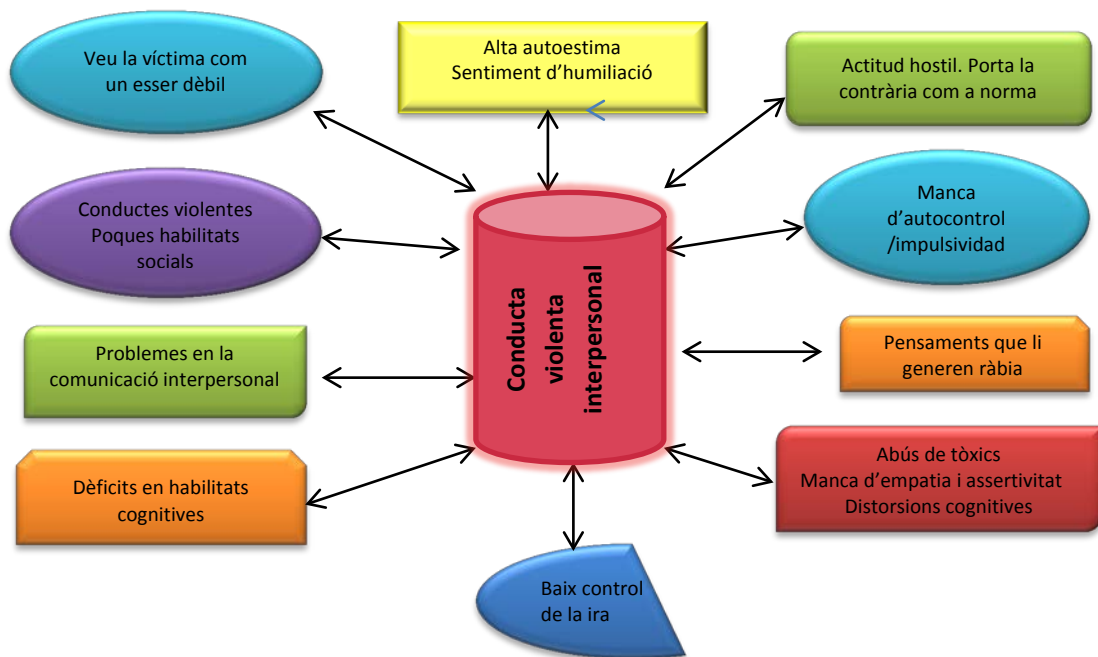
Vegem les més comunes i habituals segons Garrido (2005):

- (1) Assumir el pitjor (*assuming the worst*): "si no li faig un colp de puny, pareixeré un marieta".
- (2) Culpar els altres (*blaming others*): "es va buscar el que va trobar".
- (3) El fals consens: és la racionalització que "els altres xavals fan el que jo faig, de manera que jo no tinc cap problema".
- (4) Minimització (*minimizing*) i qualificació errònia (*mislabelling*). Ací el violent trau importància a les seues agressions i les seues conseqüències, o bé les qualifica d'alguna cosa diferent del que realment són. Per exemple: "ell no és ningú per cridar-me l'atenció", "cal rescabalar-se quan algú no et mostra respecte", "no és tan greu robar, perquè tots ho fan", etcètera.

- (5) L'ancoratge (*anchoring*): és la resistència a canviar la manera de pensar tot i que l'evidència que el seu pensament és erroni pugui constatar-se o demostrar-se que no és cert.

Tot l'anterior unit a quatre elements que faciliten i potencien la violència (com hem vist en el Tema 1, dins de la Figura 1.1.) donen una explicació bàsica a les conductes antisocials d'índole delictiva. A més a més, en la Figura següent (2.3.) apareixen unes altres característiques de la conducta violenta.

Figura 2.3. Algunes característiques de la conducta de violència interpersonal



Font: elaboració pròpia

2.2.3.2. Raonament abstracte versus concret

La conducta de molts delinqüents amb clars problemes d'inadaptació i ajust social es dirigeix cap a l'acció o resposta immediata; és a dir, no reflexiona, no contempla les conseqüències de la seua conducta en ell ni en els altres; no planifica o estableix alternatives per poder prendre la millor decisió. Tot això està vinculat tant al pensament concret com al raonament abstracte (deficients habilitats cognitives), necessaris per a la resolució de problemes, la presa de decisions o el raonament moral, i que es desenvolupen mitjançant els escacs, la música, el llatí i les matemàtiques, bàsicament. És a dir, amb el desenvolupament de la intel·ligència interpersonal (o escolar) (Aroca, 2012b).

Ara bé, unit al que hem exposat anteriorment, trobem la rigidesa cognitiva que impedeix al subjecte veure uns altres punts de vista (perspectiva social), a canviar d'idea davant les evidències o a tenir habilitats per a buscar informació adient. I si no hi ha aquestes habilitats cognitives, serà més fàcil tant l'elecció del delicte com a *modus vivendi* com la reincidència. Per això és tan important treballar amb programes d'intervenció molt específics que, almenys,

estiguen basats en teories de la personalitat i cognitives, perquè canvien els aspectes cognitius que li impedeixen transformar les conductes.

2.2.3.3. Autocontrol-impulsivitat

En els subjectes impulsius apareix la impaciència, la incapacitat a la demora del reforç o la gratificació (vull això ja i ara!). Per tant, direm que la impulsivitat dificulta que un subjecte pugui controlar la seua conducta, parar-se a reflexionar abans d'actuar o posposar la seua reacció o resposta en situacions d'estrès o de conflicte. Per poder controlar-se li cal realitzar una activitat cognitiva, l'autodiàleg.

I, per últim, vinculat a la impulsivitat (com hem vist en el Tema 1), que és un tret de personalitat, estan la hiperactivitat i els problemes d'atenció que anomenem: Trastorn d'Atenció amb Hiperactivitat (TDA-H). De fet, són quantiosos els estudis que han relacionat el TDA-H (diagnosticat entre els 8 i 10 anys) com un predictor de conductes antisocials i delictives, que alhora es relacionen amb el fracàs escolar. I autors rellevants de la psicologia criminal tracten aquest trastorn com un important factor de risc personal present en població delictiva (Moffit, 2002; Waslh i Ellis, 2007).

2. 3. Delinqüència i grups de socialització

La teoria de la Socialització Grupal qüestiona que la influència del comportament dels progenitors en el desenvolupament psicològic i conductual dels fills siga la més rellevant a l'hora d'escollir aquest el grup d'amics, sobretot en l'adolescència. Des d'aquesta teoria es defensa que no hi ha una transferència transcontextual des de la interacció que es dona en la família i la que es produeix en el grup d'iguals.

Per arribar a l'anterior afirmació, segons Aroca (2010), s'han realitzat estudis que han demostrat la influència del grup d'iguals, d'una banda, i les influències interactives de sistemes extrafamiliars en el desenvolupament cognitiu i socioemocional, d'una altra, com els duts a terme per Perry i Weinstein (1998). És a dir, els amics escollits no sempre pertanyen al context social i cultural o amb els valors i les creences de la família d'origen, fet que dona poca rellevància a aquesta a l'hora que un adolescent tinga uns tipus d'amistats o uns altres. Conclusió molt important si tenim en compte que són nombroses les investigacions que avalen la influència negativa de grups de pares antisocials que poden fer que un adolescent desenvolupe conductes delictives (Farrington i Welsh, 2007; Fletcher, Steinberg i Williams-Wheeler, 2004). D'aquesta manera el grup passa a ser un agent socialitzador de molta importància durant l'adolescència. Per exemple, segons Aroca (2013), quan Cottrell i Monk (2004) van analitzar la relació existent entre el grup d'iguals i els adolescents que maltractaven els seus progenitors, van descriure que la influència del grup d'iguals contribuïa al maltractament d'aquests, bàsicament, per tres raons:

- Quan els adolescents eren víctimes de burles o se sentien assetjats pels seus companys, podien utilitzar una conducta violenta envers els seus progenitors com a mitjà de compensació pels seus sentiments d'impotència i per expressar la seua ira en un context segur (microsistema, família).

- ▣ Alguns grups d'amics presentaven la violència com un mitjà o una estratègia efectiva per guanyar poder i control, fet que conduïa l'adolescent a usar-la per obtenir el que volia dels seus progenitors.
- ▣ Determinades activitats antisocials (abús de substàncies, absentisme escolar, robatori) i el tipus de grup d'amics feia que els progenitors intentaren establir límits més estrictes, fet que comportava, al seu torn, respostes agressives per part dels seus fills.

D'altra banda, un adolescent pot comportar-se d'una manera o d'una altra en diferents contextos en funció no només de la seua personalitat més o menys antisocial o prosocial, sinó també de les característiques del grup o pel rol que hi desenvolupe (Harris, 2002; Perry i Weinstein, 1998). D'aquesta manera, podem tenir que un fill tirà té acovardits el seu pare i la seua mare, sota un sever maltractament psicològic, i pot optar per un rol tranquil, col·laborador i conciliador en el seu grup d'iguals o davant d'uns altres adults (Aroca, 2010).

A més, el grup d'iguals és un factor important en la formació de la personalitat si contemplem:

- ✚ com s'influeixen els uns als altres,
- ✚ com compensen les seues necessitats i,
- ✚ com s'organitzen per aconseguir superar etapes i circumstàncies vitals de l'adolescència.

A més dels llaços que generen les experiències compartides, Cole (1986) també diu que el procés de vinculació amb el grup d'iguals es veu potenciat per la progressiva desvinculació de la família en un intent d'autoafirmació i independència del fill o la filla. No obstant això, Aroca (2010) assenyala que la major o menor influència del grup o de la família en l'elecció que el fill o la filla fa d'un grup concret no està prou investigada, encara que reconeix que és cert que alguns estudis han determinat que:

—Segons el tipus d'interaccions familiars que s'establisquen, el fill desenvolupa un tipus de comportament social que pot reproduir o no en el seu grup d'iguals, i que li influeix a l'hora de triar un grup o un altre.

—Segons el tipus de comportament social del grup, el fill haurà d'aprendre o adaptar noves conductes per sentir-se integrat amb els seus iguals que poden ser bastant semblants o contràries a les que va aprendre i va desenvolupar en la seua família.

2.4. Factors de risc *versus* factors de protecció

Les característiques explicades dins d'aquest tema i l'anterior les anomenarem:

- ✚ *Factors de risc* perquè no fan possible l'adaptació social del xiquet o adolescent, i fins i tot pot arribar a ser delinqüent (Taula 2.1).
- ✚ *Factors de protecció* que faciliten a l'individu adaptar-se o, el que és el mateix, no ser antisocial i/o delinqüent juvenil (Taula 2.2.).

Per establir algunes qüestions que determinen que parlem de factor de risc *versus* protecció, cal que recordem:

◆ Transmissió genètica, ambient i conducta violenta

Família (genètica i ambient primari), uns altres ambients educatius (escola, amics, TIC). Els progenitors sí que influeixen amb la seua càrrega genètica en alguns trets de personalitat com el conjunt de formes de comportar-se, pensar i sentir que defineixen la persona (els valors de la intel·ligència, les emocions, els sentiments, les actituds, les motivacions, entre unes altres).

◆ El temperament/caràcter (base genètica de la personalitat) facilita o dificulta, per exemple, el desenvolupament de l'empatia i la capacitat de sentir por (Garrido 2007), que, dit siga de passada, són dos mecanismes d'aprenentatge necessaris per a educar-se en valors i actituds, normes, per sentir remordiment o témer el càstig, entre unes altres (Kochanska, 1993).

Per tant, és en la cohesió de l'ambient i de la càrrega genètica on la intervenció de la família pot canviar o neutralitzar la predisposició marcada per l'herència a actuar de manera antisocial o prosocial.

Així tenim que, si parlem d'un xiquet o una xiqueta amb temperament difícil, estariem dient que és un xiquet o una xiqueta amb insensibilitat emocional alta, que entorpeix el desenvolupament de la seua empatia, el remordiment i l'aprenentatge de determinats valors; necessita una família amb comunicació assertiva, normes i límits clars, estil educatiu estricte (control, calidesa, autonomia, autocontrol...), on el xiquet o la xiqueta aprèn a preveure les conseqüències dels seus actes i a desenvolupar l'autoregulació generada per la disciplina exercida pels progenitors, i se l'ensenya a controlar emocions i desitjos egocèntrics (Aroca, 2011b). Llavors, segons l'autora, el temperament difícil pot, almenys, quedar neutralitzat. El temperament és el còm del comportament, no el per què d'aquest.

El caràcter no contesta per què un xiquet actua violentament quan se li nega el que sol·licita; ara bé, sí que respon a un altre dubte: si no li donem el que ens demana, com manifesta la frustració o el despit? Trenca coses, pega puntades a la mare, es posa en un racó sense parlar amb ningú o llança joguets amb força.

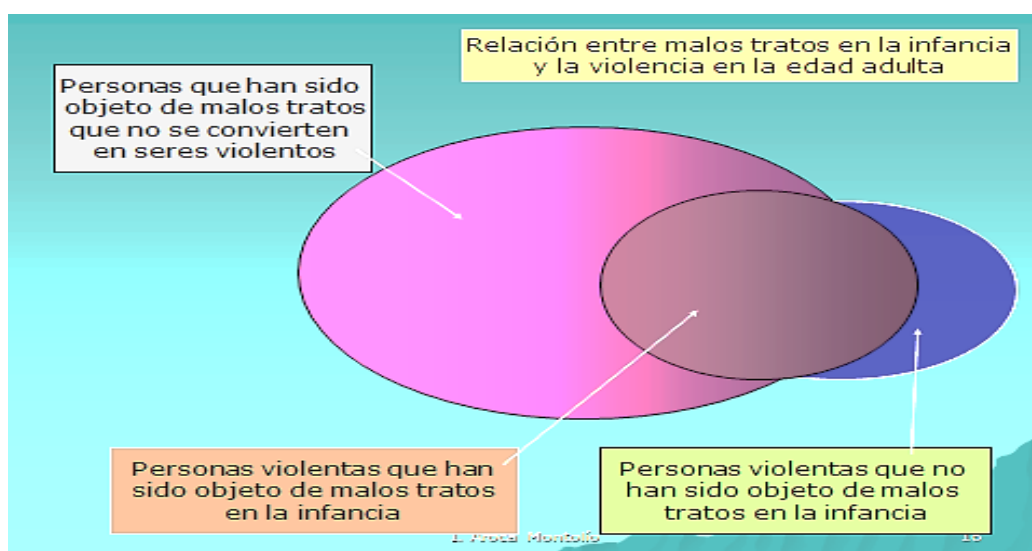
Per tant, enfront del que diuen alguns autors de la teoria de l'Aprenentatge Social quan estableixen que els xiquets són el resultat de l'ambient, direm que són éssers que naixen amb un bagatge genètic que podrà ser potenciat, neutralitzat o desestimat per ell. És a dir, genètica i ambient interactuen per a formar el xiquet i són igualment rellevants en el seu ajust psicosocial i educatiu. Com més cristal·litzada estiga la personalitat, més difícil serà la tasca de produir canvis en aquesta.

1.4.1. Els xiquets i les xiquetes resilents

En aquest tema, fem servir la expressió *resiliència* per designar aquells xiquets i joves que, d'acord amb les seues circumstàncies ambientals i/o individuals, s'haurien d'haver convertit en delinqüents. La *resiliència* (neologisme de l'anglès *resiliency*) és, planament, superar les adversitats per no arribar a tenir problemes o reduir els factors de risc a la mínima potència, però sense deixar que els factors de risc deixen de ser-ho, encara que no "contaminen" el subjecte. D'aquesta manera, l'expressió es pot emprar genèricament: resistència enfront d'impedir una fructífera carrera com a creador cinematogràfic) (Garrido, 2005).

Mireu la figura (2.4.) i veureu que dins del cercle rosa estan els xiquets resilients perquè, encara que han patit l'abús en la infantesa, no arribaran a ser violents i/o delinqüents quan siguin grans. Per tant, són un clar exemple de resiliència.

Figura 2.4. Relació entre maltractaments en la infantesa i la violència en l'edat adulta



Fuente: Garrido (2002, p. 312)

Però, quines raons hi ha perquè determinats xiquets escapen de contextos desfavorits —quan no clarament cruels i violents— sense que se'n ressentia la capacitat de desenvolupar una vida socialment competent?¹⁸ Quan intentem explicar les raons parlem de *factors de resistència o de protecció* (mireu el quadre següent on apareixen).

Ara bé, quan ens referim al delicte i a la violència, tals factors són aspectes tant de la personalitat del subjecte com del seu medi ambient que, sense que sapiguem com, interaccionen entre si per a produir el resultat d'una vida lliure de delinqüència i violència, en aquest cas, justificada. De vegades, segons De Garmo i Forgatch (1999), pot passar que un individu tinga adients factors de protecció personal però la resta estan dins dels factors de risc, i com fan els personals per neutralitzar els ambientals? Encara no se sap amb certesa.

Així, si estudiem 100 xics d'una ciutat amb abundants carències en el seu desenvolupament personal i social (el que hem anomenat, per contrast amb els de protecció, "factors de risc": fracàs escolar, negligència paterna, conductes pertorbades des de ben petit, abús de l'alcohol, etcètera), veurem que som capaços de dir qui d'aquests seran delinqüents uns anys més tard, però hi ha un nombre de xics que no ho seran, encara que: "Haurien ser-ho", perquè presenten moltes d'aquestes mancances (no necessàriament totes), però "s'han resistit" a ser-ho (Garrido, 2002). Són xiquets protegits per circumstàncies i característiques

¹⁸ Això no exclou que no subsistisquen determinades influències en la personalitat de l'individu, algunes d'elles capaces de limitar la seua vida d'adult en certs sentits.

E. Social

Taula 2.1. Factors de risc

Familiars	Personals	Academicoescolars	Políticosocials	Culturals (creences i valors)
<ul style="list-style-type: none"> — Conductes violentes, laxes, negligents o d'abandonament entre els membres — Pocs suports i/o falta d'integració social — Solució de problemes violenta — Inconsistència, incoherència i coerció parental davant l'educació dels fills/les filles — Aferrament insegur o reactiu — Estils educatius no compartits pels progenitors — Manca de límits i normes — Consum de tòxics — Nivell sociocultural insuficient (segons tipus de delictes) 	<ul style="list-style-type: none"> — Baixa/alta autoestima — Temperament difícil — Impulsivitat — Víctima i/o testimoni de violència — No demora de la gratificació — Baixa intel·ligència impersonal — Baixa intel·ligència emocional — Baixa tolerància a la frustració — Poques habilitats socials — Valors i creences antisocials — Baix nivell de por — Mal caràcter, pessimista — Amics antisocials — Consum de tòxics — Manca d'aliments 	<ul style="list-style-type: none"> — Absentisme escolar — Conductes disruptives — <i>Bullying</i> (agressor) — No respecte al professorat — Fracàs escolar — Dificultats en l'aprenentatge — Desmotivació — Objectius en la vida pobres o antisocials — Organització i projecte pedagògic del centre poc efectius — Centre massificat i/o en zones conflictives 	<ul style="list-style-type: none"> — Insuficients ajudes socials — Altes taxes de persones sense treball — Baixa concòrdia comunitària — Zones conflictives o delictives — Zones deprimides — Manca de xarxes socials de suport — Desconfiança en els governants (corrupció) — Poca inversió en educació i sanitat — Corrupció dels polítics — Baixada o manca del benestar social per als més petits, dèbils i pobres 	<ul style="list-style-type: none"> — Tipus de rols dones/homes — Apologia de la violència en TV, cine, jocs, xarxes socials, webs — Acceptació social de la violència — Desinhibició davant les injustícies — Consumisme, hedonisme i nihilisme social — Racisme, sexisme i xenofòbia

Font: elaboració pròpia

E. Social

Taula 2.2. Factors de protecció

Familiars	Personals	Academicoescolars	Politicossocials	Culturals (creences i valors)
<ul style="list-style-type: none"> —Ambient familiar afectiu, de protecció i cura —Suficients suports socials, proximitat i integració —Aferrament segur, mostres d'afecte —Models parentals prosocials —Estils educatius adaptats (amb autoritat, supervisió i control) —Límits i normes establerts —Bon ús del càstig/reforç coherent i consistent —Nivell sociocultural suficient 	<ul style="list-style-type: none"> —Autoconcepte adient —Temperament fàcil o bon caràcter —Competències de relació inter i intrapersonals —Autocontrol —Independent, autonomia —Mitjà/alt nivell de frustració —Responsables —Mesuren les conseqüències dels seus actes —Intel·ligència personal i impersonal adequades —Valors i creences prosocials —Alegre, positiu i vital 	<ul style="list-style-type: none"> —Rendiment acadèmic adequat —Bona organització i projecte pedagògic —Implicació bidireccional escola-família —Respecte a les figures d'autoritat —Suport en l'aprenentatge —Motivació per aprendre —Binomi escola-millor futur —Suport i ajuda en moments delicats/difícils —Assistència a classes 	<ul style="list-style-type: none"> —Adequades polítiques socials d'ajuda —Possibilitat de treball —Fàcil convivència comunitària —Xarxes prosocials de suport —Polítiques educatives i de sanitat efectives i eficaces —Cohesió social —Confiança en els governants (òptim control dels recursos públics) —Adequat estat del benestar social amb els més dèbils i persones sense recursos 	<ul style="list-style-type: none"> —Igualtat en els rols per sexes —Promoció de valors prosocials —Rebutjar la violència —Valors que promouen la convivència i la cooperació —Respecte cap als altres

Font: elaboració pròpia

personals de les quals desconeixem quines tenen més rellevància i/o com funcionen per evitar que desenvolupen conductes violentes o delictives en el futur.

El que sí que pareix que està avalat per molts especialistes és que sembla que l'existència de persones adultes —progenitors o unes altres— que puguen exercir tasques de cura i criança especialment hàbils, que en aquests ambients de risc serà un element essencial, per això aquestes pautes eficaces revisades anteriorment apareixen ací com a elements clau de protecció o “resistència”.

Per altra banda, els xiquets resistents disposen, per la combinació entre herència i experiències ambientals, dels recursos personals que els permeten aïllar-se de les influències criminògenes i prosperar en activitats positives i edificar-se una autoestima alta, al mateix temps que la seua empatia i el seu control emocional els permet relacionar-se amb la gent de manera positiva, i establir llaços afectius sòlids amb els altres (De Garmo i Forgatch, 1999).

Per tant, l'existència d'aquests factors de protecció és una de les raons per les quals les prediccions dels científics socials són inconsistentes. Per què? Perquè encara no som capaços de comprendre la manera de com aquests factors de protecció o resistència es relacionen entre si. De fet, si ho sabérem, tindriem un instrument, una “vacuna” que podria ser emprada en molts xiquets que viuen envoltats de greus factors de risc . Així, el pas següent seria desenvolupar programes socials que aconseguiren “inocular-los”, en un quasi segur esdevenir del món delinquent o en ser una persona violenta en l'edat adulta.

Llavors, l'existència de recursos davant la influència perniciosa de l'ambient suposa una clau d'actuació essencial per als programes de prevenció, ja que ens il·lustren la importància d'ensenyar als xiquets en ambients de risc habilitats emocionals, cognitives i socials, ja que són aquestes les que, de manera natural (és a dir, mitjançant el seu temperament innat i l'acció de les influències socialitzadores de les quals han disposat), han adquirit en aquests ambients i els han permès desenvolupar-se al marge de la violència i el delicte.

Recerca i lectura obligatòria:

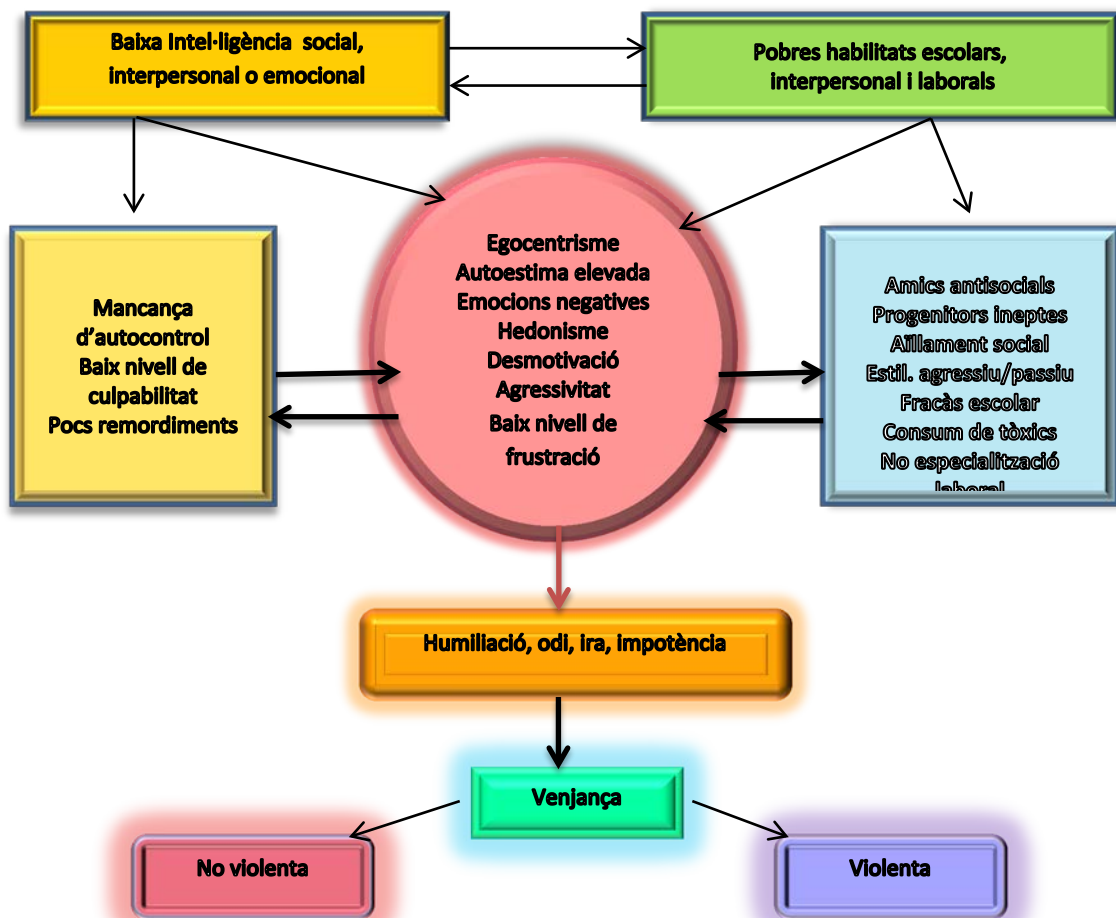
- Castillo, M. (2005). Algunes reflexions entorn de la conceptualització de la infància i l'adolescència en risc social a l'Estat espanyol. *Educar*, 36, 31-47.

En la Figura 2.5. apareixen els factors de risc més habituals en xiquets i adolescents amb problemes de desadaptació, conductes antisocials o delictives. De la mateixa manera, veureu com en la següent apareix el cicle d'humiliació-ira-venjança.

2.4.2. La predicció i la intervenció

El principal i últim objectiu que pretén la llei penal del menor és evitar que els joves que han entrat en el sistema judicial tornen a estar davant d'un jutge. Allò fonamental és procurar que els nostres menors no reincidisquen en conductes infractores, per això Espanya ha desenvolupat un sistema de resposta de naturalesa sancionadora educativa.

Figura 2.5. Factors de risc més habituals dels xiquets i adolescents problemàtics



Font: a partir de Garrido (2002, p.286)

No podem oblidar que, quan parlem d'intervenció educativa en el marc de la Llei del menor, estem parlant d'un model de justícia juvenil de resposta penal amb un tractament clarament educatiu. Tots els professionals que estem implicats, tant des de la perspectiva jurídica (jutges, fiscals, lletrats), com des de la perspectiva educativa (pedagogs/gues, educadors/es socials, psicòlegs/òlogues, professorat i treballadors/es socials, bàsicament) realitzem diferents valoracions del risc que té un menor per tornar a delinquir, és a dir, quines causes, quins factors fan que delinquisca?

La intervenció en Centres de Reforma se centra quasi estrictament en la conducta delictiva, treballem amb adolescents que han incorregut en delicte. Tota la resta és col·lateral i no correspon als recursos i professionals d'aquest sistema de la Llei del Menor. El nostre treball té sentit perquè un menor ha comès una conducta delictiva penada per la llei.

La resposta davant d'aquestes conductes és de doble naturalesa, a l'empara d'un model mixt de justícia juvenil: sancionador-educatiu. Aquest model de justícia juvenil està basat en una sèrie de principis on destaca l'interès superior del menor, des d'una perspectiva educativa (pedagògica i psicològica).

El principi d'individualització és imprescindible perquè cada cas és diferent d'un altre, no hi ha dos menors iguals, per això davant la mateixa conducta antisocial o delictiva tenim la possibilitat de determinar mesures judicials i educatives diferents i per descomptat programes educatius d'intervenció individualitzats. Per a fer-ho hem de valorar els factors de risc que han

determinat la seua entrada dins del sistema judicial. Tot això implica que hem de fer valoracions o judicis. Aquest fet queda aclarit si pensem que el nostre objectiu és prevenir la reincidència, per tant, hem de valorar quins factors són els que sostenen la conducta delictiva (factors de risc) i quins factors prosocials poden ajudar-nos, o en quins podem recolzar-nos per aconseguir la no-reincidència (factors de protecció), en la nostra tasca.

➡ **És molt important** saber que la majoria dels factors de risc tenen una correlació baixa amb la delinqüència futura, el problema està quan se n'acumulen diversos. En molts casos de menors, els efectes de l'agregació de diferents factors no són additius sinó exponencials; és a dir, la presència de diversos factors de risc pot tenir un efecte molt superior a la simple suma dels seus efectes quan actuen aïllats.

Recerca i lectura obligatòria:

- Benedí, M., Salanova, I., Palacián, J., Salanova, V. i Jiménez, P. (2012). Intervención educativa con los menores de 14 años que presentan conductas calificadas como faltas o delitos por la Ley Penal. *Revista de Educación Social*, 15, 1-12.
- Aroca, C. (2013). La violencia de hijos adolescentes contra sus progenitores. *Infancia y Adolescencia. Universidad Politécnica de Valencia*, 5, 12-30.

2.5. Violència filioparental: les seues claus

En l'últim apartat d'aquest tema, vull fer una breu exposició de dades i explicacions al voltant de la violència filioparental, tan preocupant pel nombre de denúncies interposades pels progenitors davant de la Fiscalia de Menors i no sols en el nostre país.

Com a introducció, expose tres definicions que estan vinculades al fenomen de la violència que exerceixen els fills i les filles menors d'edat envers els seus progenitors.

Definició de família:

La família és un àmbit interactiu, multiinfluenciat i bidireccional, on les variables socials, culturals i històriques tenen un pes relatiu però transcendent, i on les variables referides als seus integrants (a saber: educatives i psicològiques) tenen abast i significat propi, sense que es puguen excloure de la seua influència els factors de l'ambient extrafamiliar i la genètica dels seus integrants, per a la seua comprensió i dinàmica particular (Aroca, 2010, p. 17).

Definició d'estils educatius:

Són el conjunt de pautes i pràctiques de criança, l'objectiu és la socialització i educació dels fills, on interactuen trets de personalitat, experiències passades i característiques personals, tant parentals com filials, que es contextualitzen dins d'un sistema intra, meso i macrofamiliar immers, al seu torn, en un marc transcultural i històric determinats (Aroca, 2010, p. 84).

Definició de violència filiofamiliar:

La violència filiofamiliar és aquella en què el fill o la filla actua intencionalment i conscient amb el desig de causar dany, perjudici i/o sofriment en els seus progenitors, de manera reiterada, al llarg del temps, i amb el fi immediat d'obtenir poder, control i domini sobre les seues víctimes per aconseguir el que vol, per mitjà de la violència psicològica, econòmica i/o física (Aroca, 2010, p. 136).

Ara exposaré algunes dades d'aquests tipus de maltractament familiar.

- ❑ En aquest delictes la prevalença es refereix a la proporció de fills o filles que maltracten els seus progenitors, d'una població determinada i en un moment temporal concret. El resultat s'expressa en percentatges (Taula 2.3.).
- El terme d'incidència o freqüència en aquest àmbit considera la taxa anual en què aquests fills agressors cometes delictes contra els seus progenitors; es caracteritza per la intensitat o taxa dels actes de violència filiofamiliar en un temps donat. Els resultats són numerals.

2.5.1. Models explicatius

Com tot tipus de fenomen social, cal establir quines teories poden donar alguna explicació sobre les causes o els factors de risc que estan darrere de la violència filial. Ací solament esbossa tres de les teories més citades pels autors revisats per Aroca (2010).

2.5.1.1. *Teoria Ecològica Anidada de Cottrell i Monk (2004)*, que basa la seua explicació en la interacció que s'estableix entre diferents contextos (vegeu la Figura 2.6. i la Taula 2.4.).

- És més probable que el maltractament filiofamiliar passe quan es donen múltiples factors i,
- que hi haja una major influència del nivell més ampli (macrosistema), perquè influeix en els altres nivells de manera constant.
- Destaca la importància dels valors culturals i dels sistemes de creences en el comportament violent.

2.5.1.2. *Síndrome de l'Emperador*, a partir del qual Garrido (2005) destaca una possible psicopatia d'aquests fills, el seu nucli dur. Segons Garrido (2006), quan defineix els xiquets amb Síndrome d'Emperador diu que:

- ☒ són xiquets que genèticament tenen més dificultat per percebre les emocions morals;
- ☒ mostren trets de personalitat del nucli dur de la psicopatia (manipulació, baixa empatia, duresa emocional, manca de sentiment de culpa i remordiments);
- ☒ Garrido (2005) mostra la rellevància que pot tenir el **constructe de la psicopatia** quan tractem amb fills maltractadors; es a dir, són xiquets que presenten els indicadors de la psicopatia.

Taula 2.3. Prevalença de la violència filial amb tres estudis de revisió

Revisió feta per Ulman i Straus (2003)	•Entre un 96% de l'estudi de Sears et al. (1957) i el 7% dels estudis de Brezina (1999), Peek et al. (1985) i Cornell i Gelles (1982)
Revisió feta per Bailín et al. (2007)	•et al.
Revisió feta per Aroca (2010)	•Entre el 30,8% que varen establir Langhinrichsen-Rohling i Neidig (1995), al 3,4% de Honjo i Wakabayashi (1988) i de Laurent i derry (1999)

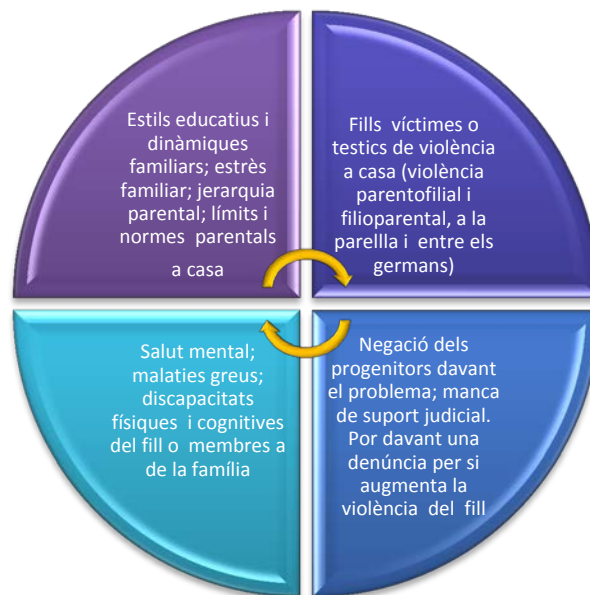
Font: Aroca (2011b, p.20)

2.5.1.3. *Model explicatiu de l'aprenentatge social*, que destaca la funció del maltractament parentofilial i del modelatge en l'aprenentatge de la conducta violenta; és a dir, els fills poden estar exposats a pràctiques parentals violentes, a un modelatge matern i/o patern incompetent de resolució de problemes, fins i tot a una relació amb coerció entre els progenitors i la seua progènie. Passe a exposar les teories que es presenten dins d'aquest model expliu.

Taula 2.4. Resultats de la investigació feta per Cottrell i Monk (2004)

Nivell d'anàlisi	Resultats de la investigació
Macrosistema (creences culturals)	Modelatge dels mitjans de comunicació sobre el poder de l'home; mares com a víctimes primàries. Vinculant els resultats al model explicatiu feminista.
Ecosistema (factors socials)	Pobresa i estressors relacionats; aïllament familiar; modelatge de delinqüència; absència de suports comunitaris; intervencions professionals inadequades.
Microsistema (dinàmica familiar)	Dinàmiques de poder (control, permissivitat, estils parentals conflictius); reforçament negatiu; trastorns de salut mental en els progenitors.
Ontogenètics (factors del jove)	Història d'abús; modelatge en violència; afecció parental limitat; dificultats de salut mental; abús de substàncies; història de problemes escolars.

Font: elaboració pròpia

Figura 2.6. Representació del microsistema de la teoria ecològica de la violència filial

Font: elaboració pròpia

a) Teoria intergeneracional de la violència:

- per la violència viscuda pels fills, ja siga directament sobre aquests, o bé com a espectadors de la violència entre el pare i la mare, poden convertir-se en individus violents en la seua etapa adulta (Patterson, 1982; Serrano, 1996);
- es produeix un cicle repetitiu de transmissió intergeneracional de comportaments violents a través de les pautes de criança, així com per observació o modelatge (Gelles i Strauss, 1988; Walters, Parke i Cane, 1965; Widow, 1992).

b) Teoria de la coerció recíproca:

- ◆ El model de Patterson (1982) fa una encertada descripció del procés de l'escalada coercitiva. El model coercitiu comporta: inconsistència, negligència i incoherència parental. El autor ens parla molt malament dels pares i la seua negligència com a educadors i responsables de la cura dels fills i les filles.

c) Teoria de la predictibilitat

- En la seua teoria, Whaler i Dumas (1986) assenyalen la predictibilitat dels intents per entendre les pràctiques dels pares i les mares maltractadors, i dirigeix els esforços de la recerca cap a l'estudi de les interaccions conductuals parentofamiliar i filioparental.

Segons Aroca, Bellver i Alba (2013a):

(a) la violència exercida pels progenitors contra els fills està vinculada amb la violència filio-parental,

(b) aquesta variable és més rellevant que la violència que es dona entre progenitors (violència en la parella);

(c) sense oblidar que la violència parental no és una condició suficient ni necessària perquè es done la violència filio-parental, però sí que és un factor substancial de risc que agreuja les tendències temperamentals difícils dels fills;

(d) la violència filial no atura la parental i s'entra en un cicle de violència familiar bidireccional que, segons Aroca (2010), al seu torn, implicaria una escalada cada vegada més greu d'aquesta, i

(e) més enllà de l'aprenentatge de la violència a casa, fins i tot més greu que l'exposició a la violència, segons Bobic (2002) és l'acceptació de la violència com a norma de les interaccions socials.

(f) D'altra banda, la família aporta víctimes al xiquet o adolescent (germans, avis i el mateixos progenitors amb els quals entrenar les conductes violentes) qui, molt probablement, desenvolupa un estil de vida violenta. Sense tals víctimes a casa, tindrà més problemes per "millorar i especialitzar-se" (Aroca et al., 2013a).

En la Taula 2.4. apareixen les conductes de maltractament psicològiques més habituals en els fills o les filles menors, encara que també existeix la violència física i econòmica igual de freqüent i greu que la psicològica. I en la Taula 2.5. es presenten els percentatges del sexe de l'agressor.

Taula 2.4. Tipus de maltractament per part dels fills i les filles cap als pares i/o les mares

DESQUALIFICACIÓ	DOMINI	DESAUTORITZACIÓ	VIOLÈNCIA INDIRECTA
<ul style="list-style-type: none"> —Denegar —Fer crítiques perjudicials —Insultar —Degradar —Desacreditar —Fer demandes irracionals 	<ul style="list-style-type: none"> —Acatxar —No deixar parlar —Amençar i extorsionar —Atemorir —Ser ambigu —Imposar els temes que cal tractar —Aïllar la víctima —Buscar aliats —Xantatge emocional —Manipulació —Control psicològic de la víctima —Culpabilitzar la víctima 	<ul style="list-style-type: none"> —Ignorar —Fer el buit —Fer creure als progenitors que estan bojós —Llevar l'afecte a la mare/pare —Negligència 	<ul style="list-style-type: none"> —Amagar coses —Sostroure coses de valor —Trencar coses necessàries per a la casa o per als progenitors —Maltractar les mascotes —Trencar objectes —Colpejar objectes (portes, mobles...) —Anar-se'n de casa sense avisar —Exposar a la família a sorolls insuportables —Ometre ajuda quan és necessària a la mare i/o el pare

Font: elaboració pròpia

Taula 2.5. Qui comet més actes violents cap a la mare i/o el pare?

SEXE DELS FILLS / ES AGRESSORS	
Segons Cottrell i Monk (2004), Du Bois, (1998); Rechea <i>et al.</i> (2008, 2009); Ibabe <i>et al.</i> (2007); Romero <i>et al.</i> (2007).	Entre el 50 i 80% de violència filioparental és perpetrada pels fills homes .
Ulman i Straus (2003); Bobic (2002); Paterson <i>et al.</i> (2001); Cottrell, (2001b); Pagani <i>et al.</i> (2004).	La diferència numèrica existent entre fills i filles no és estadísticament significativa
Agnew i Huguley, (1989); Brezina (1999), Browne i Hamilton (1998); McCloskey i Lichter (2003); Paulson <i>et al.</i> (1990).	No només les diferències de sexe són petites sinó que fins i tot són inexistents .
Nock i Kazdin (2002).	Les filles presentaven el percentatge més alt amb el 14,6% , respecte de l' 11,4% dels fills.
Walsh i Krienert (2007).	El percentatge en les filles era més gran quan les conductes eren més violentes.

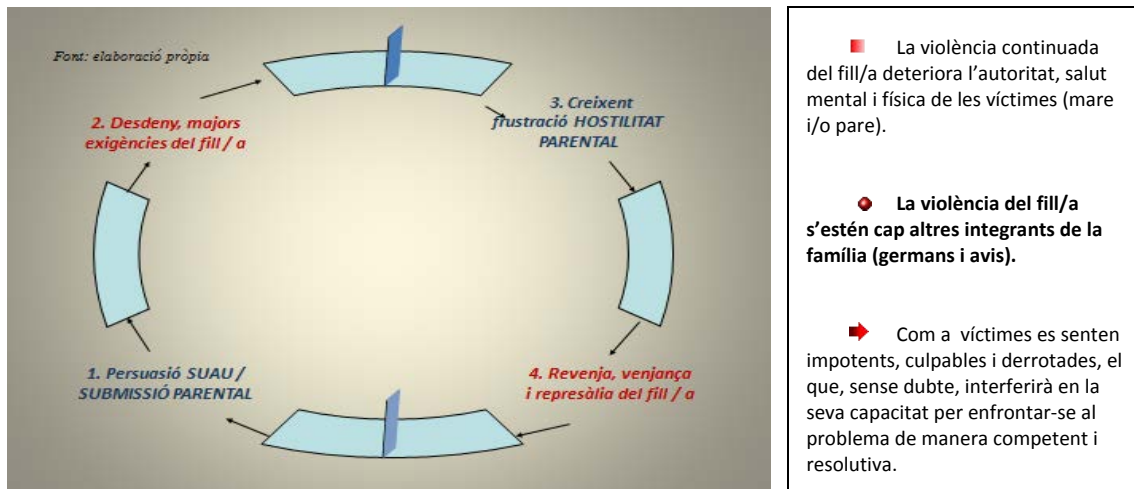
Font: Aroca (2012b, p.20)

2.5.2.1. Cercle de la violència filioparental

Com es pot veure en la Figura 3.1, la relació entre els fills i les filles maltractadors i les seues víctimes no finalitza mai. I és aquest cicle el que cal trencar si volem fer una intervenció adient en aquest cas de violència familiar, on l'agressor no passa dels 18 anys.

1. La relació es veu atrapada en un cercle d'acció-reacció parental inconsistent en què la **subordinació/actitud suau** (com un intent de pacificació i per rebaixar l'estrès a casa), és una reacció parental davant de la violència del/de la fill/a.
2. Però aquesta actitud suau el que provoca són majors exigències i desdeny per part del fill o la filla, cosa que els progenitors no esperaven que passara.
3. Davant d'aquesta actitud valenta del menor, els progenitors reaccionen amb **hostilitat/contundència**.
4. Llavors, el fill/a, injuriat del seu poder, necessita venjar-se amb major violència per contrarestar la duresa parental. I ho fa. Per tant, tornem al punt d'inici encara que les conductes agressives aniran pujant en intensitat i virulència.

Figura 2.7. Cicle de la violència filiparental

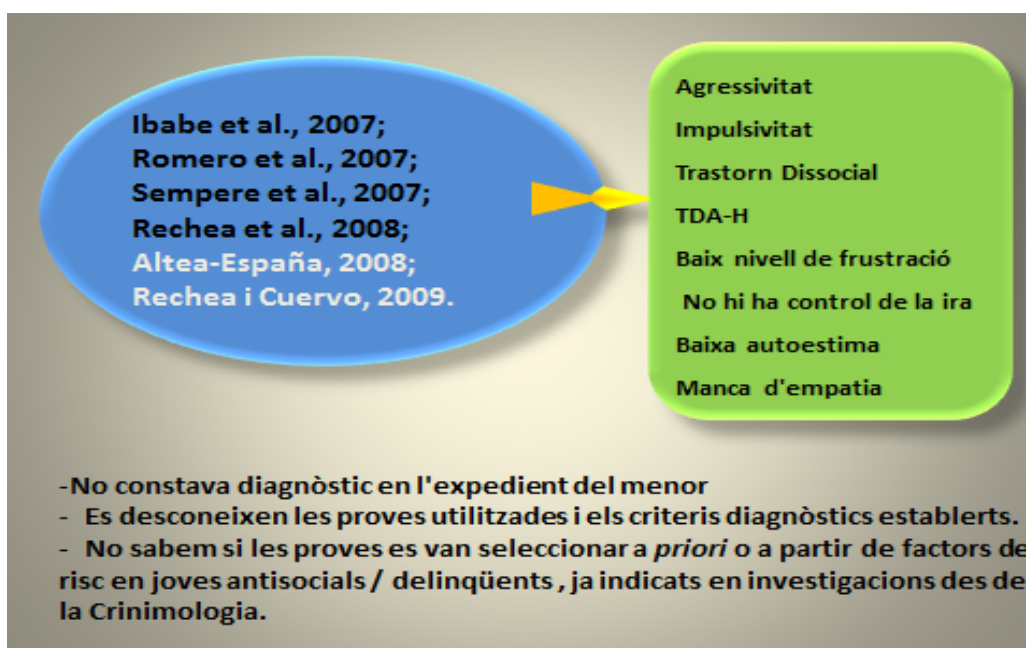


Font: elaboració pròpia

La mediació està completament desestimada perquè hi ha desequilibri de poder quant hi ha maltractament.

En les següents figures veurem tant els resultats, després la revisió bibliogràfica feta per Aroca (2010) al voltant de les característiques psico-pedagògiques d'aquest fills i filles maltractadors.

Figura 2.8.- Variables psico-pedagògiques dels fills / filles agressors



Font: Aroca (2011b, p.28)

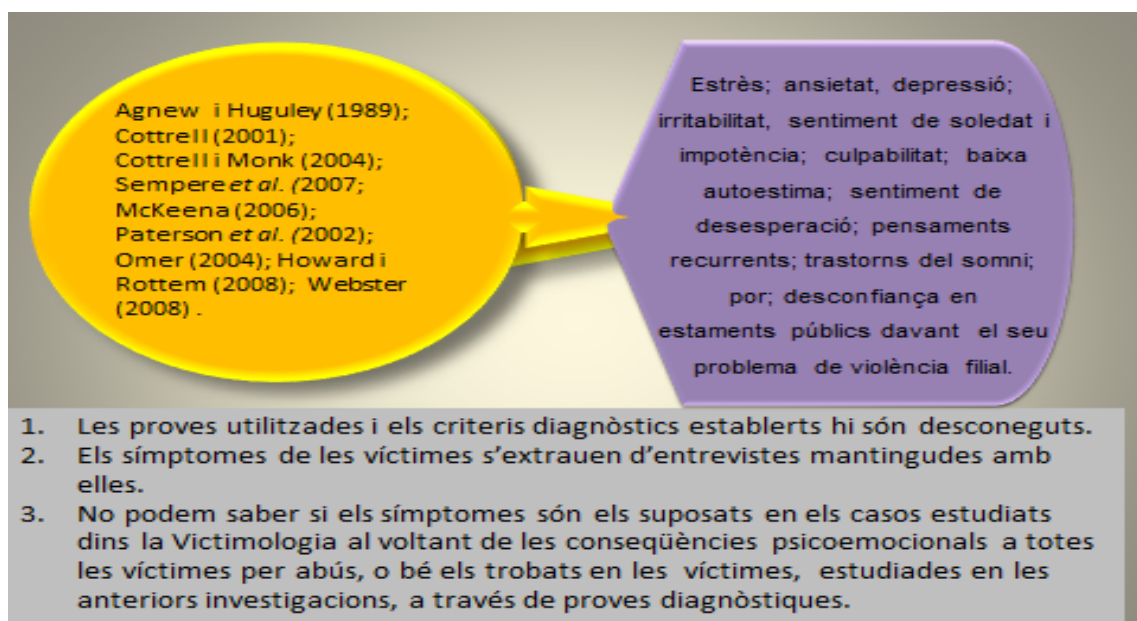
Taula 2.7. Variables psico-pedagògiques dels fills / filles agressors

ÀMBIT ACADÈMIC	ÀMBIT LABORAL
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Dificultats en l'aprenentatge; retràs i/o baix rendiment acadèmic; problemes d'adaptació i de conducta i, absentisme escolar . ● La prevalença del fracàs escolar (no aconsegueixen el graduat escolar) varia segons el estudis revisats. Així tenim que es dona en el 67,2% de la mostra de Romero et al. (2007), i del 32,7% en la mostra de Rechea, Fernández i Cuervo, (2008). ● Quant als percentatges de prevalença referides a les dificultats acadèmiques varien, segons estudis, entre el 93% de la mostra de Ibabe et al. (2007) i el 53% encontrat per Rechea et al. (2008). 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Al cas del fills agressors que poden treballar perquè tenen 16 anys als estudis revisats per Aroca (2010) es del 55% dels casos. ● Característiques més rellevants: <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> - Abandonament o expulsió del lloc de treball - Baixa motivació per recercar treball o reincorporar-se a la vida laboral - Apareixen problemes a l'hora de tenir que acatar i complir les normes - Canvis constants de treballs - Molt poca implicació a la empresa </div> ● No solen tindre problemes amb les figures d'autoritat dins el treball.

Font: elaboració pròpia

2.5.3. Proposta d'intervenció en prevenció secundària i terciària de la violència filio-parental

En aquest apartat farem una mena de síntesi dels comentaris més repetits dels progenitors maltractats sobre les demandes i, en conseqüència, les respostes que alguns van fer en diferents àmbits o recursos de les investigacions que va realitzar Aroca (2010). Però cal saber què conseqüències presenten les víctimes pel maltractament a mans dels fills i les filles que presenti en la següent figura (2.9.) on apareixen identificades amb diversos estudis:

Figura 2.9. Conseqüències pel maltractament dels fills i les filles

Font: Aroca (2012b, p.13)

Per altra banda, hi ha autors que assenyalen la insatisfacció dels progenitors amb les respostes que van rebre quan o bé els culpabilitzaven de la conducta del seu fill o minimitzaven les seves experiències, donant la sensació de desemparament i desesperació que els va desanimar per seguir buscant ajuda en l'Administració Pública, i en altres casos, a la clínica privada (Aroca et al., 2013a).

1. Una altra de les queixes que he recollit de la revisió que vaig fer al 2010, és que alguns experts van ser poc servicials. Per exemple, apareix la figura del que vindria a ser a Espanya el psicopedagog i el tutor escolar del fill agressor, que van donar la culpa als progenitors, i no els van donar solucions o suport davant el problema.

2. Anar a la policia o fer una trucada després o durant un episodi de violència filial, és un recurs que sí el van utilitzar en algun moment els pares i/o mares, però van deixar de fer-ho en una segona ocasió. Per exemple, la mostra composta per mares que van utilitzar Edenborough, Jackson, Mannix i Wilkes (2008), assenyalen que alguns policies desconfiaven d'elles quan varen acudir a la seva trucada d'emergència; aquests percebien que les mares exageraven o que el problema era d'elles en comptes dels fills; aquests autors també ressalten que el no reconèixer la gravetat de la violència filio-parental no només apareix en el cos de policia sinó en les diferents institucions que han o poden encarregar d'aquest fenomen (citad en Aroca, 2010, p. 316).

3. Els progenitors no van percebre beneficis en la recerca de serveis centrats en les seves necessitats personals, però els preocupava més l'ajuda que podien dispensar el fill. Fins i tot, en alguns casos expressen tenir la sensació d'estar actuant en contra del que estableixen els professionals o s'enfrontaven a ells per intentar donar la seua opinió.

4. Un altre problema que exposa Aroca (2010) és que els serveis oficials o públics tinguin recursos i respostes coherents, efectives i eficaces amb aquest tipus de violència. Per exemple, a Múrcia es tractava des de la mediació intergeneracional (obviant que un dels principis d'aquesta és la igualtat de poder real o percebut amb dues parts, fet que mai passa si hi ha maltractaments/víctimes i victimaris). A més, en altres vaig trobar que només es treballava amb els progenitors (com la causa de violència filio-parental), o només amb el fill sense si més no haver acceptat que ell és, encara que sigui en part, causant de la situació que viu la seva família. Tampoc pensem que aquesta realitat discrepa molt de la que ofereix la intervenció privada, més aviat es repeteix.

5. Alguns progenitors es queixen que les estratègies que els suggereixen els professionals per enfrontar i solucionar el problema no són eficaces en el present; potser, els haurien anat bé quan el seu fill tenia 10 o 12 anys, però ja no els són útils quan el fill té 15-17 anys i "una llarga experiència en maltractar-los (Aroca et al., 2013b).

6. Alguns progenitors van arribar a plantejar-se el esperar fins que el seu fill/a fos major d'edat per poder-lo tirar de casa, davant la impossibilitat de trobar ajuda, tot i haver denunciat la delinqüència.

7. Les respostes judicials tampoc van solucionar la situació, fins i tot, i després posada la denúncia, les víctimes van haver de seguir convivint amb el seu agressor que, després de ser denunciat, va incrementar els seus comportaments de maltractament. Davant el qual varen llevar la denúncia interposada (Aroca, 2010).

És important saber que quan els progenitors acudien tant als Serveis Socials o, fins i tot, a Justícia, la situació familiar estava molt deteriorada, pel que es requeria d'intervencions

confeccionades i implementades *ad hoc* per professionals formats i informats en aquest tipus de casos de violència familiar, i no va succeir. Per exemple, en el cas de la Colònia sant Vicent (València) varen confeccionar un programa però, al inici, els professionals no estaven plenament formats, va ser al llarg del temps que conegueren millor la problemàtica.

Per justificar aquestes afirmacions fiqui els resultats obtinguts per Ibabe, Jaureguizar i Díaz (2007) quan van preguntar als professionals al voltant del seu coneixement davant programes específics per aquest delictes de adolescents a casa.

Qüestions al voltant dels programes de prevenció primària, secundària i terciària de la violència filio-parental		
Preguntes realitzades als professionals	SÍ	NO
Té coneixements de programes específics de prevenció primària ?	10%	90%
Té coneixements de programes específics de prevenció secundària ?	15%	85%
Té coneixements de programes específics de prevenció terciària ?	16,7%	83,3%

Font: Aroca (2011b, p. 39) a partir de Ibabe et al. (2007)

Per altra banda, segons Aroca (2010), l'estudi dut a terme per Eckstein (2004), amb 20 progenitors víctimes, van informar que, en algun moment, bé el seu fill o ells mateixos van trucar a la policia. El fill utilitzava l'anomenada al·legant que els seus progenitors li maltractaven (produint ell mateix ferides o blaus) o li havien propinat una bufetada, que d'haver-se produït va ser en defensa davant els atacs físics d'aquest a la mare o el pare. En ambdós casos els progenitors van ser acusats de mal tractadors. Possiblement a causa de la manca de coneixement sobre la violència filio-parental en l'administració de justícia i el cos de policia, i en un intent de protegir el menor de maltractaments, molts d'aquests progenitors es van enfrontar a càrrecs de maltractament parent-filial, i alguns van estar a la presó. I, més a més, aquestes accions van servir per reforçar aquests pares / mares el seu sentiment d'incapacitat per exercir la disciplina o el control de les accions i interaccions amb els seus fills mal tractadors. Així com, el de buscar ajuda en instàncies que puguin tenir algun poder sobre el seu fill o solucions al seu problema.

BLOC II. INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA DINS DE L'ÀMBIT DE LA JUSTÍCIA

3. QUALITATS I TÈCNIQUES DE L'EDUCADOR/A SOCIAL

- 3.1. El procés i les tècniques de relació amb el menor i l'adult
- 3.2. Qualitats per la relació amb uns altres professionals i recursos
- 3.3. La gestió del desafiament dins de la intervenció amb casos especials
 - 3.3.1. El cas dels subjectes psicòpates.
 - 3.3.1.1. El depredador de la nostra espècie.
- 3.4. Ciberdelictes: *cyberbullying*, *grooming* i *sexting*

3. QUALITATS I TÈCNIQUES DE L'EDUCADOR/A SOCIAL

Recerca i lectura obligatòria:

- Pozo, R. (2012). Un estudi aproximatiu a l'imaginari social dels professionals que intervenen amb joves infractors a les Illes Balears. *Anuari d'Educació de les Illes Balears - 2012*, 268-289.

Quan parlem del rol de l'educador/a social en la seua relació amb subjectes amb conductes antisocials i delictives ens referim al seu principal objectiu: eliminar/millorar els comportaments problema o que amb la seua intervenció millore els factors de risc que té el subjecte.

Els canvis que volem produir necessiten el coneixement i l'aplicació de programes que han demostrat la seua eficàcia amb els subjectes antisocials o delinqüents. Per desgràcia no n'hi ha prou amb la voluntat del professional per produir els canvis desitjats i necessaris per a la no-reincidència, ni és suficient programar tallers sobre l'autoestima, manualitats, esports o el consum de drogues, entre altres.

No obstant això, a més de tenir un ampli i científic coneixement de programes d'intervenció, l'educador/a necessita poder establir una relació interpersonal amb el subjecte on tots dos es valoren positivament, i el respecte del subjecte cap al professional.

L'educador/a ha de ser un model de referència per a l'aprenentatge de conductes, pensaments i actituds prosocials, ser una mena de conseller, orientador i guia cap a una nova manera de ser i estar del subjecte que cal tractar.

No totes les persones, més enllà de la seua professió, aconsegueixen connectar amb unes altres persones de manera eficaç, o no els és fàcil connectar amb els més joves. És a dir, quin perfil, quins trets comporten les millors qualitats dels professionals que treballen amb delinqüents?

Garrido (2005), en el seu llibre sobre intervenció, ressalta el treball realitzat per Richardson on apareixen quines són les qualitats. En primera instància direm que la relació terapèutica entre educador/a i "usuari" ha d'estar sempre orientada a millorar el comportament problemàtic.

Per a això, l'educador/a ha de tenir bones habilitats socials de relació i comunicació interpersonal, control de la ira, desenvolupament moral, habilitats cognitives: mitjans-fins, resolució de problemes o recerca d'alternatives, principalment. Perquè ha d'"ensenyar" a través de l'exemple o modelat a relacionar-se, a com prendre decisions o com solucionar problemes de la vida quotidiana. És a dir, una educadora o un educador ha de maximitzar l'aprenentatge i la pràctica de pensaments i conductes prosocials, ha de conèixer i realitzar la tècnica de *counseling* (conseller o orientador) per a la qual cosa li calen les actituds i capacitats següents:

- Autoavaluar-se i prendre consciència de la seua ajuda en aquesta relació terapèutica.
- Tenir clar que la relació terapèutica facilita el canvi.
- Saber "on és" el jove (com a persona, evolutivament i culturalment) per orientar i marcar un "recorregut".
- No pot posar-se d'igual a igual amb el subjecte amb el qual intervindrà; llavors, s'ha d'establir la clara diferència entre qui intervé i qui és intervingut.
- Relació tractamental sistèmica (el subjecte és un tot), combinada (diferents professionals, recursos, alternatives) i conèixer programes d'intervenció de prevenció 1a, 2a i 3a del problema que cal tractar amb el subjecte.
- Equilibrar el suport i el desafiament (exigir).
- Sentit de l'humor.
- Respectar la individualitat i la cultura de pertinença.
- Estil creatiu i constructiu de la resolució de problemes.

Per orientar i dirigir els altres amb efectivitat s'ha de tenir la habilitat d'influir, d'exercir la influència suficient perquè les metes i els objectius establerts pels professionals dins el tractament o intervenció es puguin complir. Però, com es pot exercir l'influència? A continuació, apareixen en la Taula 3.1. algunes de les actituds i característiques que caldria que tinguera un professional (en aquest cas, educador/a social).

3.1. El procés i les tècniques de relació amb el menor i l'adult

Els joves i adults amb els quals treballarem tenen les deficiències en determinades àrees amb les quals haurem de treballar:

- Estratègies d'afrontament de situacions que provoquen una reacció violenta de solució.
- Modificació d'actituds negatives hostils.
- Canviar les distorsions cognitives: paper inferior de la dona, ús de la violència com a manera legítima d'afrontament... exemple breu.
- Conèixer i practicar la tècnica de resolució de problemes constructius.

Taula 3.1. Com exercir influència

Tasques que ha de realitzar el professional	<ul style="list-style-type: none"> —Fixar objectius —Organitzar processos —Estructurar i assignar tasques —Fixar temps per arribar a fer cadascun dels objectius —Dirigir: donar instruccions de com fer el treball/l'objectiu/la tasca assignada —Controlar: supervisar el pas a pas, el desenvolupament del que fa i com ho fa —Planificar a curt, mitjà i llarg termini 	
Relacions interpersonals del professional amb els subjectes	<ul style="list-style-type: none"> —Donar suport emocional —Comunicar de manera efectiva, emocional i assertiva —Facilitar interaccions i encontres per parlar —Escoltar i rebre informació —Donar retroalimentació —Modelar —Saber reconèixer tant els punts forts personals com els menys agradables/febles —Reforçar o sancionar 	
Conductes del professional que influeixen positivament en els altres	<ul style="list-style-type: none"> —Mostrar solidaritat —Mostrar control davant de la tensió —Mostrar respecte —Proposar alternatives —Expressar sentiments positius 	<ul style="list-style-type: none"> —Donar orientació —Ser humil i admetre errors —Demandar opinió a experts —Demandar alternatives a l'equip de tractament —Mostrar una tensió controlada —Consensuar i decidir

Font: elaboració pròpia

De vegades no arribem a comprendre **per què un jove/adult no vol col·laborar en el seu tractament**. Per a saber-ho cal fer una autoavaluació prèvia que consisteix en dos parts, de tres passos cadascuna:

1. Abans hem de concloure si tenim bona o mala relació amb ell.
2. Perquè les nostres propostes no les veuen adequades per a ells (què fariem?).
3. Perquè no hem aconseguit que vegem els avantatges de treballar les conductes que li causen problemes.

Què fer perquè un jove/adult col·labore?

1. Exposar-li el problema.
2. Preguntar-li què ha pensat per solucionar-lo.
3. Si la seua solució no és prou adequada, orientar amb preguntes del tipus: Has pensat que...? Què fas si...? Per què has triat aquest camí? Quins avantatges té...? Has pensat en unes altres possibles solucions?, per què?

No obstant això, segons Garrido (2005), cal tenir present quant tractem amb els joves i els adults que:

- ➡ Siga quina siga el programa o la tècnica que utilitzem, cal aconseguir que els subjectes expressen i manegen les seues emocions de manera constructiva, no violenta.

- Els joves volen sentir-se competents, útils i necessiten tenir un sentiment de pertinença a un grup, sector social, ideològic, etcètera.
- “Tenen la lamentable habilitat de provocar en els altres l’oposició a allò que necessiten (ataquen per allunyar-nos quan el que necessiten és afecte i suport per canviar)”, en aquest moment l’afecte i l’autocontrol són les nostres armes.
- Poques vegades us demanaran ajuda voluntàriament (excepció permisos o beneficis personals). Hem de saber llegir el seu llenguatge no verbal: observar i observar.
- Els adults o les persones del seu voltant els han fallat, no són prosocials, no accepten responsabilitats, no saben expressar ni gestionar les seues emocions, distorsions cognitives... El jove pensa: “els adults o un altre adult com l’ajudarà a no tenir problemes?”.

Per tant, l’educador/a social ha de dominar la base teòrica de la delinqüència i el seu tractament (si no, parlarem de voluntariat o persones amb voluntat d’ajudar). La formació teoricopràctica ha de ser eclèctica i creativa per conèixer millor diferents subjectes violents, centrar la nostra intervenció a solucionar la conducta problema des del grup i la individualitat, sense oblidar la intervenció a les famílies dels joves (Aroca, Miró i Bellver, 2013b).

3.2. Qualitats per la relació amb uns altres professionals i recursos

L’educador/a social forma part de l’equip tècnic de tractament en qualsevol dels àmbits on es realitza la intervenció, per això ha d’establir una estreta relació interdisciplinària i de funcions amb uns altres professionals (pedagogs/gues, psicòlegs/òlogues, treballadors/es socials, mestres, bàsicament).

Hem de ser conscients que el treball cooperatiu, coordinat i centrat en la intervenció que ens oferirà la possibilitat de confeccionar informes socials, psicològics, educatius i familiars del delinqüent o subjecte antisocial. Aquests informes, i el bon treball en equip, ens permetran conèixer el subjecte i elaborar un pla d’intervenció conjunta, on cada un dels professionals té uns objectius i utilitza uns recursos diferents.

És important que entre els professionals s’establisquen com a prioritàries les habilitats d’empatia, assertivitat i tècniques de comunicació interpersonal.

Per descomptat, compartir una mateixa filosofia de l’educació, models i teories afins i respectar les funcions/àrees de cada professional és imprescindible.

És important que l’equip de tractament, des de les seues disciplines, no oblide que, abans de buscar solucions a un problema:

- ✿ Hem de conèixer àmpliament la realitat familiar i la seua perspectiva sobre el problema del fill o la filla;
- ✿ hem de fer comprensible el problema a la família perquè també aporten solucions i,
- ✿ hem d’evitar que el jove/adult es fique en més problemes.

Recerca i lectura obligatòria:

- Varela, L. (2011). Educación Social i Servicios Sociales: intercambio de miradas socioeducativas en un estudio de caso múltiple. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 2, 25-46.

3.3. La gestió del desafiament dins la intervenció amb casos especials

Com són els assassins violents?

Distorsionen la realitat, excusen el seu comportament, tiren la culpa als altres, per exemple:

- A les víctimes (“era un cabr...”, “ell s’ho va buscar, ell s’ho va trobar”)
- A les circumstàncies (“jo anava fins a dalt de coca”, “l’arma es va disparar”)
- A la fatalitat (“va ser una putada”, “es va creuar en el meu cam”)
- Actes no tan greus (“tampoc li vaig fer tant”, “ell em va provocar i jo només li vaig donar una bufetada”)
- Són les víctimes de religions, idearis polítics... (“és el resultat de l’opressió d’occident”)

Ara bé, per què els assassins han de distorsionar la realitat? Perquè es veieren com són realment; si compregueren la magnitud de les seues actituds violentes, la seua autoestima cauria en l’abisme; es veurien com un dimoni, un monstre inhumà i és devastador psicològicament i emocionalment.

▪ Exemple posat per Garrido (2002), de l’assassí d’ETA Aitzol Gogorza, 26 anys, París, jutjat per la mort d’un periodista: “perquè serveix a l’aparell repressor de l’Estat, encara que qualsevol home o dona, poc importa la seua professió, pot ser objectiu d’una acció...”, aquest assassí etarra no és un assassí, “és un justicier del mal”, si no es veiera així, s’afonaria el seu jo. Manipula el seu discurs per a no tenir eixa visió d’ell mateix.

Els psicòpates no tenen aquest problema, per què? Perquè no tenen consciència, remordiments ni sentiment de culpa. Llegim el següent cas.

- Exemple posat per Garrido (2002), Anatoli Onoprienko va dir: “sóc el major assassí del món, qui ha matat més de 52 individus”. Fets: Nadal: família a Malin (Ucraïna) explica Onoprienko: “va ser tot un esdeveniment per a mi, matar 5 persones per a res. Sóc el diable en persona. Abans era meitat home i meitat dimoni, em penedia dels meus crims. Ara sóc el diable en persona i no em lamente de res”. És un assassí sense escrúpols morals, així vol ser recordat. No és com Gogorza, aquest no admet que és un dimoni, és un defensor del seu poble, és un patriota basc.

3.3.1. El depredador de la nostra espècie. El psicòpata

El major especialista en psicopatia arreu del món, Robert Hare, ha descrit el psicòpata com un depredador (devastador, nociu, destructor, ruïnós) de la seua pròpia espècie que empra l'encant personal, la manipulació, la intimidació i la violència per controlar els altres i per satisfer les seues pròpies necessitats egoistes. En faltar la consciència i els sentiments que el relacionen amb els altres, té la llibertat d'apropiar-se del que vol i de fer la seua voluntat sense reparar en els mitjans i sense sentir cap mena de culpa o penediment.

3.3.1.1. La consciència i el desenvolupament moral

La consciència es desenvolupa en l'àrea dels sentiments, les emocions i els afectes. És tant així que nosaltres tenim consciència perquè ens relacionem amb els altres des de les emocions, cosa que ens fa sentir: amor, pietat, compassió, benevolència, desig de donar felicitat, ajuda, evitar el dolor i el dany dels éssers que ens envolten. I per què passa això? Perquè la consciència ens indueix a actuar segons uns criteris morals que ens diferencien el bé del mal, el que podem fer o no. Per descomptat que la consciència actua si hi ha vincles emocionals / afectius cap a algú o alguna cosa (Aroca, 2010). La consciència, per exemple, són el conjunt de principis morals que té l'ésser humà i que ens impedeixen actuar malament o insensiblement perquè som conscients que els altres poden patir per això, ens fa sentir ansietat (por del càstig) o sentiment de culpa l'actuar malament.

Diguem que la nostra moral té una guia o orientadora que és la consciència que ens mostra què tenim i hem de fer amb els altres, que ens obliga a ser responsables dels nostres actes. I això ho farem sempre que haguem desenvolupat la capacitat de preocupar-nos pel benestar dels altres, perquè tenim la necessitat/capacitat d'estimar i ser estimats (Garrido, 2005).

Però, i si no hem desenvolupat la consciència? Doncs serem persones competitives, la meta és vèncer tant sí com no per satisfer-nos, encara que supose utilitzar mitjans amorals i persones que ens faciliten vèncer. Per exemple, per aconseguir controlar i sotmetre la meua parella o empleat, el mitjà que faig servir és la violència psicològica o física, en definitiva, la tirania (Aroca i Alba, 2013).

Llavors, on es troba el desenvolupament moral? Si la consciència, segons Garrido (2005), es construeix en l'àmbit emocional, el desenvolupament moral és l'àmbit cognitiu, és el que ens proporciona el procés de pensament que serveix a la consciència per diferenciar i decidir què hem de fer en situacions concretes. A més, si acabem de dir que el desenvolupament moral és cognitiu, els mitjans que ens proporciona són les paraules, els conceptes i els principis que no permeten expressar (en veu, per escrit, etcètera). Un judici moral, el que cal fer davant d'un dilema moral.

3.3.1.2. Etiologia de la psicopatia

Seligman manté que els trets de la personalitat¹⁹ són, en gran mesura, heretats. Entre aquests trets trobem: els sentiments, els valors, els objectius que cal assolir, les emocions, la intel·ligència i les motivacions. Per tant, els nadons naixen amb un contenidor de característiques personals, que no estan al 100% sotmeses a les influències ambientals o ser una persona tal com es proposa un govern, uns progenitors o uns amics. Però, en contrapartida, el que s'ha exposat no és tan favorable com podem pensar, perquè si ja venim

¹⁹ Personalitat: és el conjunt de formes de comportar-se, actuar i sentir que defineixen una persona. El terme *caràcter* s'empra com a sinònim de personalitat.

amb un contenidor de característiques, no és tan senzill aconseguir canvis molt importants en la nostra personalitat utilitzant tant la reeducació com les teràpies psicològiques, no, si més no, quan la personalitat ja s'ha desenvolupat (Aroca i Alba, 2013). Per això, és imprescindible l'educació primerenca, la prevenció primària, durant la infantesa.

Parlar de personalitat implica parlar de temperament, ja que aquest és la base biològica de la personalitat, és el que hem heretat i que ens facilita o dificulta alguns aprenentatges o desenvolupament de tot tipus (llenguatge, emocions, psicomotricitat, etcètera). Ja que el sistema nerviós i el seu funcionament és una propietat del **temperament** (Aroca, 2010). Allò positiu i/o negatiu del temperament és que aquest ho és per l'ambient (pautes de criança, estils educatius, formació escolar, etcètera).

Però anem més enllà i tractem de vincular aquest apartat amb l'anterior. Segons Aroca et al. (2013b), és gràcies al temperament que podem tenir la capacitat de desenvolupar, per exemple, l'empatia i la por. Ambdues són necessàries per aprendre i aprehendre els valors prosocials, les regles socials, les lleis... I si tenim una deficitària capacitat per preocupar-nos per com se senten els altres per portar-se malament, si —a més—, sóc incapaç de sentir-me malament pel patiment que jo he causat (culpabilitat) i, encara més, sóc incapaç de sentir por (ansietat) davant de les meues conductes inapropiades (per tant no aprendré de l'experiència), la meua consciència no es desenvoluparà i la meua moral serà insensible davant les conseqüències de les meues accions.

Ara bé, Raine (2000) parla de maltractament del psicòpata en la infància. I si busquem l'etiologia de la psicopatia, s'ha trobat que una proporció significativa de xiquets criats en el caos i els maltractaments (psicologicoemocionals i, en alguns casos, físics i/o sexuals) desenvolupen una vida adulta d'actes antisocials i delictes. A més, tenim que entre els predictors de la psicopatia adulta figura l'absència de vincles afectius amb progenitors (educadors), l'absència d'atenció materna (atenció d'un adult) i haver tingut un pare amb conductes de psicopatia, cosa que indica que hi ha un element d'herència i d'aprenentatge. Però, Pincus (2003) va més enllà en ratificar que la violència que pateix el xiquet que malmet el cervell es pot relacionar amb patologies cerebrals de psicopatia i el crim. Diu que en molts casos no s'han tractat o detectat aquestes lesions o desajustos cerebrals en la infància, ni tampoc s'ha diagnosticat dèficit d'atenció amb hiperactivitat, perquè no consten estudis ni diagnòstics sobre això. Per tant, no podem afirmar que els delinqüents adults presentaven en la seua infància alteracions. Però, i d'altra banda, tampoc s'ha demostrat que tots —o fins i tot la major part— dels psicòpates empresonats hagen patit maltractaments, ni hi ha cap rastre de lesions en els seus cervells. Només vam comprovar que no actuen com ho haurien de fer, potser van existir microlesions en algun moment del desenvolupament, però no ho podem saber.

Per tant, podem trobar:

—Els que van nàixer amb una predisposició a la psicopatia molt elevada però el medi ambient dels quals era òptim: Joaquín Ferrándiz, José Rabadán (assassí de la catena) o Javier Rosado (assassí del rol).

—Els que van nàixer amb una tendència cap a la violència menor que el grup anterior però amb un mitjà de criança poc saludable que encoratjara i potenciara la seua crueltat (sociòpata): assassins cruels en la seua infància com el cas de l'assassí de Sandra Palo (Leganés, Madrid). Aquells subjectes que són capaços de realitzar actes psicopàtics sense que tinguen

una personalitat psicopàtica de naixement, sinó que l'han adquirit per brutalitat i ignorància per estar exposats a estímuls antisocials, se'ls denominaria sociòpates, el prefix *soci-* indica que l'origen es troba en la societat, no en el temperament innat.

—Podem trobar trets heretats en psicòpates integrats, però una bona educació pot fer que les seues conductes psicopàtiques siguen les més “benignes” d'aquest trastorn, perquè han après la paciència, l'autocontrol.

Així mateix, Raine (2000) és el més reconegut investigador en tècniques de neuroimatge aplicades als delinqüents violents i psicòpates, i va detectar en l'escorça cerebral lesions en el lòbul frontal i temporal en aquells subjectes més violents, és a dir, hi ha un funcionament defectuós. A més, també en va trobar un funcionament anòmal en l'estructura subcortical: les amígdales, l'hipocamp i la substància grisa, que estan relacionats amb la generació i el control de l'agressivitat. Per tant, qualsevol deficiència en aquests elements comporta un major índex de violència.

El funcionament anòmal del lòbul prefrontal podria explicar la incapacitat del psicòpata per prendre decisions raonables, ja que aquesta zona és l'encarregada de deliberar i executar els plans d'actuació, diguem que no són “sensats”. Però això no suposa cap deteriorament de la intel·ligència ni de la capacitat d'analitzar teòricament les diferents situacions. El raonament lògic sembla intacte però el seu comportament resulta impulsiu i és dirigit cap a la seua satisfacció personal, a l'estat d'ànim i als seus desitjos.

El funcionament anòmal de l'amígdala. L'amígdala actua com una caixa de ressonància de l'emotivitat, seria com un amplificador que processaria els estímuls emocionals perquè els puguem reconèixer en els altres i identificar-los dins de nosaltres mateixos. Així, la incapacitat per a sentir les emocions podria relacionar-se amb el que s'ha observat moltes vegades: que els psicòpates mostren menor activitat en l'amígdala esquerra, cosa que també ajuda a explicar que aquests subjectes tinguen menys por davant la presència d'estímuls amenaçadors, i que tinguen més problemes per recordar l'ansietat o la por que estiguen associades a experiències negatives (ansietat associada a la memòria emocional). Per això, segons Garrido (2002), els psicòpates no aprenen de l'experiència ni dels càstigs, perquè no els causa cap tipus de por, ansietat, preocupació ni tenen la necessitat d'evitar una conducta perquè no s'enfaden amb ell o que el deixen de voler, motius pels quals els humans aprenem de l'experiència.

3.3.1.3. Tipus de psicòpates segons Garrido (2002)

- Psicòpata marginal: delinqüent comú, multireincident, perillós, “carn de canó”, fàcil de detectar, està fitxat per la policia (Anglés, cas d'Alcàsser).
- Psicòpata integrat, és un camaleó, delinqüent que porta una aparent vida normal, però és un assassí en sèrie o violador (Ferrándiz). Ací tindriem:
 - Polítics, criminals de guerra, alts comandaments de la policia, economia, militars, parelles colpejadores (Pol Pot; Stalin; Heinrich Himmler...).
 - No són tècnicament delinqüents però depreden, amarguen, destrueixen aquells que els envolten, un clar cas de maltractament, almenys, psicològic (Picasso; Warhol).

3.3.1.3. Trets del psicòpata

Amb major nombre de trets, més probabilitat que participe en actes violents o antisocials. Per descomptat, pot succeir que un psicòpata no tinga totes les característiques però alguns d'ells apareixeran amb nitidesa. Els principals trets apareixen en la taula següent (Taula 3.2.).

Taula 3.2. Trets discriminadors de la psicopatia

- No pot establir un vincle afectiu, no pot estimar cap ésser.
- És una persona cruel, freda i calculadora.
- No experimenta remordiments, penediment ni sentiments de culpa.
- És un hàbil comunicador, loquaç i encantador.
- Desperta en els altres simpatia i confiança.
- És narcisista i egocèntric (es creu el centre del món, el millor).
- Té una molt elevada autoestima.
- És arrogant, dominant i està massa segur de si mateix.
- No accepta unes altres opinions, perquè les seues són les millors i les úniques correctes.
- És impulsiu i irresponsable (com a progenitor, empleat, parella...).
- És un perfecte manipulador, mentider i enganya sovint.
- Ell se sent víctima: “la vida s’ha portat malament amb mi”, “la meua infància va ser dura”...
- Manté relacions perquè li donen o aporten alguna cosa que necessita o vol, pel seu interès, i no perquè aprecie o vulga els altres.
- És un especialista en l’abús psicològic.
- No suporta les crítiques ni admet haver-se equivocat.
- No té en compte els desitjos ni les necessitats dels altres.
- Mostra una clara falta d’interès i empatia davant del sofriment i els drets dels altres.
- Les seues explosions d’enuig solen ser controlades i calculades.
- No comprèn per què no es pot abusar de les persones febles o indefenses.
- No admet que estiga malament, que tinga problemes.
- Es creu omnipotent, un déu, els “altres” són per a ell “possessions” que li han de donar el que vol.
- Les seues accions poden semblar irracionals i incomprensibles per a la resta de les persones. “Trenca els esquemes.”
- Sembla que té un alt nivell cultural o sap de molts temes, però també pot parlar de coses que no domina, i sembla que les sap.
- Pot tenir un atac de còlera increïble i al poc de temps estar com si no haguera passat res.
- No és intel·ligent per ser psicòpata, pot ser-ho o no, independent de la psicopatia.

Font: a partir d’Aroca i Alba (2013), i Garrido (2003)

Ara passe a exposar les característiques dels maltractadors (taula 3.3.) de la seua parella elaborat dins del programa d’intervenció: “*La màscara del amor*”, d’Aroca i Garrido (2005), i es veu que hi ha conductes de la psicopatia general que causen a la víctima unes conseqüències psicològiques greus, algunes difícils de superar.

Taula 3.3. Característiques dels psicòpates maltractadors de la parella (violència de gènere)

1. Menteix de manera brillant, de vegades sense que hi haja res a guanyar o per simple plaer.
2. Enganya amb tota naturalitat de manera freqüent i no sent cap escrúpol, perquè és cruel.
3. Aparenta ser un tipus encantador, sobretot si ell vol aconseguir alguna cosa, a l'inici d'una relació.
4. És completament incapaç de sentir emocions socials (compassió, pietat, amor o afecte, entre altres).
5. Se sent superior als altres.
6. És egoista, egocèntric i arrogant (es creu el centre del món).
7. És el millor manipulador de tots. Manipula per aconseguir el que li interessa, per excusar-se davant d'una mentida que li han enxampat, etcètera.
8. No sent remordiments ni penediment.
9. Encara que diga: "ho sent de tot cor", a banda que no ho sent, el seu penediment és fals, són només paraules.
10. Allò important per a ell és obtenir beneficis de la seua parella o les persones que l'envolten.
11. Pot ser el tipus d'agressor que menys colpege (abús físic) la seua parella, però si ho fa, espanta la seua fredor i contundència.
13. És un mestre del maltractament psicològic, amb ell aconsegueix dominar la seua víctima per poder exercir sobre ella tot el seu poder; però també pot exercir sense cap escrúpol el maltractament sexual, econòmic i físic.
14. No admet que s'equivoca, ell sempre ho fa tot bé i sempre té raó, i imposa a la parella tot el que vol i li dona plaer.
15. Imposa les seues idees i no respecta les de la seua parella.

Font: a partir d'Aroca i Garrido (2005)

3.4. Ciberdelictes: *cyberbullying*, *grooming* i *sexting*

És una realitat verificable que les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) han generat nombrosos i importants recursos per a la societat en general i en l'àmbit de l'educació, en particular. Però, d'altra banda, també és un recurs més per exercir l'abús sexual, emocional, econòmic i psicològic entre les persones, que entre l'alumnat es coneix com ciberassetjament, violència a través de les TIC (Álvarez-García et al., 2011) o assetjament cibernètic.

Els ciberdelictes estableixen una nova ruta i manera de violència indirecta perquè no és "cara a cara", per la qual cosa es manté l'anonimat de l'atacant; cosa que no passa, per exemple, a la víctima de *bullying*.

Per a l'exercici del ciberassetjament són principalment utilitzats el telèfon mòbil i Internet, en totes les seues variables i possibilitats; així, per exemple, si parlem del *cyberbullying*, la seua difusió va més enllà de l'escola i dels companys, i, el que és pitjor, aquest tipus d'abús s'estén després del final de la vida escolar de la víctima, queda al ciberespall (Álvarez-García et al., 2011; Burgess-Proctor, Patchin i Hinduja, 2009); fet que n'agreuja els efectes i les conseqüències en aquesta. Per a alguns autors, el ciberassetjament es coneix com una forma d'intimidació (Degi-Baker, 2010), que implica l'existència d'un subjecte o grup que utilitza qualsevol recurs tecnològic per exercir abús sexual, emocional, psicològic i/o econòmic a la víctima, amb noves variables que han de ser analitzades i característiques específiques que donen al ciberassetjament una identitat científica perquè té una sèrie de trets específics.

D'aquesta manera, ens trobem davant d'uns nous tipus de violència, unes noves formes d'exercir abús, on les seues conseqüències encara no les sabem, però pel que veurem en aquests apartats, no són molt afalagadores.

3.4.1. Cyberbullying

Si, com he dit abans, el telèfon mòbil i Internet s'utilitzen per a perpetrar el *cyberbullying*, ens podem preguntar: els estudiants espanyols tenen fàcil accés a aquests recursos? Segons Bringué i Sádaba (2009), en el nostre país el 78% dels alumnes de 1r de la ESO tenia telèfon mòbil, un percentatge que va augmentar al 95% a l'edat de 14 anys, i tot l'alumnat de secundària, de la mostra d'aquest estudi, era usuari d'Internet en un 88%. Aquest percentatge ens diu que les TIC són part de les relacions interpersonals i de socialització que s'estableixen entre els nostres adolescents, com en uns altres països desenvolupats. No podem oblidar que es tractava d'un estudi realitzat entre els anys 2008-2009.

Segons els resultats observats en la revisió bibliogràfica feta per Aroca (2012a), cal dir que no són concloents perquè els alumnes sota investigació pertanyien a diferents països (amb la seua pròpia idiosincràsia); diferent edat (entre 10 i 18 anys), que estaven en tres nivells acadèmics (Educació Primària, Educació Secundària i Batxillerat); pertanyien a diferents tipus d'escoles (públiques/privades/concertades, rurals/urbanes), i es van utilitzar diferents tècniques per seleccionar la mostra objecte d'estudi. De la mateixa manera, els instruments d'avaluació del *cyberbullying* utilitzats en les investigacions revisades per l'autora varen ser diverses. Per exemple, en els estudis a Espanya apareixen: Escala de Victimització a través del Telèfon Mòbil i via Internet (Buelga et al., 2010); el Qüestionari Ciberassetjament (Avilés, 2009); Qüestionari la Violència Escolar-Revisat (CUVE-R) (Álvarez-García et al., 2011), entre uns altres.

Malgrat les diferències anteriors, segons Aroca (2012a), en una cosa coincideixen els estudis revisats: que el *cyberbullying* és una realitat entre nostre alumnat, que representa una nova forma d'abús, amb les seues pròpies peculiaritats, i que per a la seua detecció, prevenció i tractament són necessaris més estudis metodològicament potents.

3.4.1.1. Definició

El *cyberbullying* és considerat, per alguns autors, un subtipus de *bullying* (Beran i Li, 2007; Campbell, 2005; Smith et al., 2008), que, segons Aroca (2012a), varen proposar una definició similar a aquest, assenyalant, simplement, que el *cyberbullying* consisteix a abusar d'un company o companya, però on l'agressor utilitza mitjans o recursos tecnològics (TIC). Però, segons aquesta autora, més enllà d'introduir la paraula TIC o recursos tecnològics quan es parla de *cyberbullying*, hi han tres indicadors establerts des del dret penal i la Criminologia que haurien d'aparèixer, i si volem considerar, no sols el *cyberbullying*, sinó i també, el *grooming* o el *sexting* com a conductes que impliquen maltractament envers els altres: intencionalitat, repetició i durada dal llarg del temps. No obstant, amb una sola imatge penjada a internet que denigre a la víctima, seria prou si parlem de ciberdelictes però no de mal tracte.

Però, propose la definició següent en què intente recollir els tres elements:

El *cyberbullying* apareix quan un subjecte o grup actua al llarg del temps, de manera reiterada, intencionada i conscientment amb el desig de provocar danys o sofriment psicoemocional i/o d'exclusió social a la víctima, utilitzant qualsevol

de les TIC existents, per la qual cosa es produeix un desequilibri de poder i una relació asimètrica entre l'agressor i la víctima, de la qual aquesta no pot eixir fàcilment pels seus propis mitjans.

Però, a més a més, el *cyberbullying* es dona en el ciberespai amb totes les conseqüències greus que això comporta, i que veurem més endavant.

3.4.1.2. Recursos tecnològics utilitzats

A través del telèfon mòbil apareixen com a recursos més utilitzats: missatges SMS, MMS, trucades, gravació de vídeos i fotografies que posteriorment es poden: (a) penjar en la Xarxa, (b) enviar pel mòbil o, (c) correu electrònic (*Spam*). Però, per a què? Per ser utilitzades per fer xantatge o dany psicològic a la víctima; així, mitjançant Internet, el més habitual és: enviar correus electrònics, utilitzar el *Messenger*, xats, xarxes socials (*Facebook*, *Twitter*, entre unes altres), crear pàgines web des d'on assetjar o denigrar la víctima.

3.4.1.3. Conseqüències per a les víctimes de cyberbullying.

- Una major vulnerabilitat de la víctima perquè en qualsevol lloc i moment aquesta pot ser filmada, fotografiada, assetjada per SMS, pot rebre trucades a qualsevol hora del dia o correus electrònics. També, el *cyberbullier* pot fer un ús dolent de les imatges que té de la víctima des de qualsevol lloc i en qualsevol moment, dia de la setmana, no és necessari que estiga en l'escola.

- L'escala de l'audiència potencial de l'abús és infinita a través de qualsevol web, que determina que el ciberassetjament transcendeix no només les parets de l'escola, la ciutat o el país on està la víctima. A més a més, és una mena d'abús que es converteix en part de la informació de la xarxa mundial, per tant, l'augment de la vulnerabilitat i la humiliació de la víctima és exponencial mitjançant les TIC.

- Qualsevol pot ser l'agressor perquè el *cyberbully* (vers el *bullier*) no té per què ser un líder, físicament fort o major que la víctima, circumstàncies que augmenten la impossibilitat de saber qui és, perquè qualsevol estudiant o alumne pot ser l'agressor. De fet, com que l'infractor sap que no serà fàcilment descobert, se li crea una sensació d'impunitat que s'agreuja per no haver-se posat cara a cara davant de la víctima (cosa que li fa difícil empatitzar amb ella).

Per tant, els sentiments de culpa i penediment no actuaran per fer-lo desistir del seu comportament. En aquest sentit, i des de la Criminologia, es pot dir que:

(a) si la violència s'incrementa en intensitat i freqüència amb la pràctica i durant el temps, en els ciberdelictes serà molt fàcil que passe, i

(b) que l'empatia, la culpa i el penediment, els inhibidors de comportament violent, no actuaran per fer desistir l'assetjador fàcilment ja que no veu físicament a la seua víctima quan la maltracta.

Un altre problema és que se'ns fa difícil fer un perfil que ens ajudaria a dissenyar programes de prevenció primària i secundària, com era el cas del *bullying*.

- Suplantació de la identitat de la víctima perquè, segons Aroca (2012), mitjançant SMS, comentaris en els xats, *Messenger*, *Facebook*, *Twitter*, entre unes altres, l'infractor es pot fer

passar per la víctima. Per exemple, en la missatgeria instantània o els xats hi ha una usurpació d'identitat utilitzant un *nick* que s'assembla al de la víctima per socavar la seua imatge, assetjant a uns altres en el seu nom, generant el seu aïllament social d'uns altres grups o individus de referència per a ella.

- Suplantació de la identitat del ciberdelinqüent. M'estic referint al fet que de vegades el ciberabusadors enganyen les seues víctimes fent-se passar pels seus amics, per una persona del sexe oposat, amb suplantació de la identitat i, fins i tot, arreglen una cita per donar-los una pallissa (Hernández i Solano, 2007), cosa que fa augmentar la vulnerabilitat i l'assetjament de la víctima.

- *Maltractament per a tota la vida* perquè els recursos tecnològics utilitzats en el *cyberbullying* queden emmagatzemats dins els sistemes electrònics i no es perden (sempre hi són), motiu pel qual el dany es pot prolongar en la víctima durant anys. És a dir, ja no n'hi haurà prou a canviar de centre escolar o deixar de ser víctima en finalitzar l'escola, com sí que ocorria amb les víctimes de *bullying*.

- *Rapidesa i comoditat*. Les TIC fan possible que el *cyberbully* difonga amb molta velocitat i en poc de temps qualsevol tipus de maltractament psicològic (assetjament, enganys, denigració, mentides insultants, imatges que violen la intimitat, entre unes altres), mitjançant simples SMS a grups, o reenviats per la Xarxa, des de la comoditat i impunitat de sa casa.

- *Major possibilitat de ser una víctima que també puga agredir* perquè, segons Avilés (2009), en el *bullying* solament es tornen el 4,3% del atac rebuts per la víctima cap als seus agressors, enfront del 10,9% que ho fan quan s'utilitzen les TIC (per Internet en el 8,5% dels casos, i per mòbil, el 2,4%). Aquesta dada, segons Aroca (2012a), ens indicaria dos fets, un és que es genera un clima de més violència entre els estudiants en haver-hi més víctimes que tornen l'agressió i l'altre fet és que Internet ofereix a la víctima més seguretat (per a tornar el ciberassetjament) ja que s'hi pot comportar com no ho faria si fóra víctima de *bullying*, 'cara a cara'; a més a més, les víctimes poden rebre més suports dels seus amics ja que també es mantenen en l'anonimat i no temen les represàlies de l'agressor envers ells, fet que sí que es pot donar en el *bullying* (els defensors de la víctima poden ser agredits per defensar-la).

De la mateixa manera, segons Aroca (2012a), tampoc podem obviar que aquesta bidireccionalitat (agressor/agredit-víctima/agressora) podria produir nivells més elevats d'ansietat i estrès en un major percentatge de l'alumnat que podria, al mateix temps, provocar efectes negatius sobre el seu rendiment acadèmic i, fins i tot, en el clima de convivència de l'escola.

Quant a la variable sexe, segons Avilés (2009), estadísticament són les xiques les que pateixen el major nombre de ciberassetjament, i els xics presenten un major percentatge com a agressors. Encara que Aroca (2012a) exposa que no tots els autors consultats per ella mantenien aquesta relació percentual i, fins i tot, en alguns estudis no va trobar cap diferència numèrica significativa entre xics i xiques com a víctimes o agressors.

Recerca i lectura obligatòria:

- Buelga, S., Cava, M^a J. i Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789.

3.4.2. *Grooming i sexting*

Quan parlem de *grooming* i *sexting*, ens referim a dos tipus de ciberdelictes sexuals que només es distingeixen dels delictes comuns perquè els mitjans utilitzats per a la seua execució són els tecnològics existents, i l'escena del delicte es troba en el ciberespai i no en un lloc físic real i concret, sinó virtual (Aroca i Ros, 2013).

Més a més, en els ciberdelictes no hi ha violència física directa (p. ex.: una pallissa), això no significa que la cibervíctima patisca menys, o que les conseqüències no són les mateixes que si estiguera cara a cara en un ciberdelicte com pot ser el *grooming*.

De fet, segons Aroca i Ros (2013), els efectes dels ciberdelictes sexuals no cessen després d'acusar o posar una denuncia a l'agressor perquè el maltractament psicològic i les imatges o els missatges penjats en la Xarxa s'hi queden amb el pas del temps i en la quasi totalitat dels casos no poden ser esborrats completament. És a dir, si un adolescent, per exemple, ha estat víctima de *sexting*, les seues fotografies on es mostra nu o mig nu continuen en la Xarxa passats els anys, situació que allarga la seua condició de víctima. Imagineu quines conseqüències tindrà per a una xica o un xic de 10 anys que ha patit *child grooming* o *sexting*.

D'altra banda, la violència sexual que utilitza les TIC com a eina per a la comissió del delicte té algunes particularitats com, per exemple, en el *child grooming* en què hi ha un delinqüent sol contra moltes víctimes, que solen mantenir algunes similituds entre elles (edat, sexe o fisonomia, entre unes altres). Encara que, el ciberagressors que exerceix el *sexting* sols pot tindre intencionalitat de causar qualsevol tipus de dany a la víctima des de l'anonimat, sense que això li done plaer sexual (Àlvarez-García et al., 2011).

3.4.2.1. Violència sexual al ciberespai

La violència que exerceix el subjecte que fa el *sexting* o *child grooming* és, primer de tot, interpersonal perquè es produeix entre persones (víctima i victimari; assetjador i assetjat) que no implica, necessàriament, que es coneguen personalment o que hi haja un conflicte previ que el condueix a cometre aquest tipus de ciberdelicte (Aroca i Ros, 2013). En segon lloc, segons les autores, els objectius que pretenen aquells que fan *sexting* o *child grooming* són diferents; el primer potser vol humiliar la víctima, venjar-se, guanyar popularitat o utilitzar la víctima per al seu benefici personal, entre unes altres. Però, qui practica el *grooming* ho fa per satisfer la seua parafília o pedofília.

Segons Aroca i Ros (2013), la ciberviolència sexual:

- (a) pot utilitzar qualsevol context tecnològic interactiu (xarxes socials, blogs, missatgeria instantània, mòbils, pàgines web, xat, principalment),
- (b) cosa que implica, com a mínim, dues persones 'connectades';
- (c) és un delicte sexual que s'ubica més enllà de les fronteres geogràfiques des d'on es comet a on està la víctima;
- (d) perdura en el temps encara que víctima i victimari no mantinguen cap mena de comunicació, i
- (e) el delicte pot ser comés a qualsevol hora del dia o de la nit, sense estar present la víctima.

3.4.2.2. Child grooming

Recerca i lectura obligatòria:

- Díaz Cortés, L. M. (2012). El denominado *child grooming* del artículo 183 bis del Código Penal: una aproximación a su estudio. *Boletín del Ministerio de Justicia*, núm. 2138, 1-30. Recuperat de <www.mjusticia.es/bmj>.

En la documentació especialitzada es poden trobar tres conceptes que defineixen el delictes d'abús sexual infantil en el ciberespai com: *Internet grooming*, *grooming* o *child grooming*, indistintament. El *groomier*, de qui parlaré en aquest apartat, comet aquest greu delictes sexual-informàtic conscientment i amb intenció d'obtenir plaer sexual, ja que no pateix una malaltia mental que li impedisca diferenciar la realitat de la no-realitat (Aroca i Ros, 2013).

És cert que el ciberespai té un innegable element de globalització fascinant per al coneixement humà però, a canvi, també posseeix un element realment preocupant ja que implica una certa immunitat contra els ciberdelinqüents dins del ciberespai perquè:

- (1) la víctima de *grooming* pot estar en qualsevol país del món i el ciberpedòfil, també;
- (2) les lleis penals no són les mateixes en tots els països, o en alguns la llei és més laxa davant els delictes sexuals;
- (3) l'existència o no de tractats d'extradició del ciberdelinqüent; i,
- (4) la col·laboració entre policies de diferents països.

Tot l'anterior junt ens mostra una realitat alarmant que, en gran mesura, ens obliga a centrar-nos en la prevenció primària tenint com, per exemple, un recurs, els videojocs per a xiquets i xiquetes des dels primers anys de l'Educació Primària.

El *child grooming* pot ser comés per un adult, que és el més comú, però també un menor d'edat, amb el principal objectiu d'obtenir estimulació sexual per l'ús instrumental-sexual que fa el ciberpedòfil de la seua víctima (que és sempre un/una menor). Els protagonistes d'aquest ciberdelictes interactuen utilitzant Internet, i com a plataforma de trobada, xarxes socials o xats (Wachs, Wolf i Pan, 2012).

Com he dit abans, el *child grooming* no té per què ser, necessàriament, perpetrat per un adult, però el que més ha d'importar-nos, com a especialistes en educació, és que es dona entre menors (víctima i victimari), on l'objectiu d'aquest últim és establir interaccions sexuals amb uns altres menors mitjançant una relació interpersonal de confiança entre els dos, però amb una clara posició de poder, control o domini per part del ciberpedòfil.

Segons Aroca i Ros (2013), el *child grooming* presenta una sèrie de fases d'aproximació del ciberpedòfil a la seua possible víctima seguint tres passos per aconseguir els seus objectius.

- Fase 1. Cerca de la víctima propiciatòria, contacta amb ella, connectar l'un amb l'altre i començar una relació.

- Fase 2. D'atracció, intimitat i aproximació sexual després d'aconseguir un apropament més personal i íntim a la seua víctima amb un clar objectiu de relació emocional, en què li confessa que ell n'està bojament enamorat. Demana a la seua víctima fotos amb poca roba, sensuals o directament pornogràfiques (amb insinuacions sexuals).
- Fase 3. Apropament sexual. En el cas que el xiquet víctima no volguera accedir a les peticions o encontres proposats pel *groomier*, aquest pot fer-li xantatge: (a) difondre les seues imatges o comentaris més eròtics per la Xarxa, (b) enviar-los als seus pares o (c) penjar-los en la Xarxa social en què el menor té el seu grup de ciberamics.

D'altra banda, hi ha un fet que ha de fer-nos pensar en la responsabilitat que tots els agents educatius tenim perquè, a Espanya, en el 2006, l'informe de la Policia Nacional, realitzat pel departament de la Brigada d'Investigació Tecnològica (BIT), exposa que cada dia es van crear al voltant de 500 pàgines web i fòrums de pedòfils arreu del món, fotos que molts pedòfils aconseguen per cometre el delictes de *child grooming*. Potser allò més preocupant és que aquesta xifra ha augmentat al llarg dels anys.

3.4.2.3. Sexting

Si centrem la nostra atenció en el *sexting*, segons Aroca i Ros (2013), ens trobem que la seua primera referència apareix en la revista *The Sunday Telegraph* el 2005, on s'indica que en els països on més denúncies es varen interposar per aquest ciberdelicte varen ser els EUA, Nova Zelanda i Austràlia.

Però, què volem dir quan parlem de *sexting*? Per *sexting* s'entén l'enviament de vídeos, fotos, SMS o gravacions de veu de continguts sensual, sexual, eròtic o pornogràfic, per telèfon mòbil i/o Internet, tant a una persona com a grups específics, o penjar-los en la Xarxa.

No obstant això, segons Aroca i Ros (2013) és necessari establir una diferència substancial:

- a) el *sexting* quan estem en una relació sentimental no és un delictes perquè les dues parts fan intercanvi d'aquest tipus de material de manera consentida i conscient, i
- b) el *sexting* quan hi ha un ús no consensuat amb la persona objecte del material de contingut sexual compromès i que és utilitzat per denigrar-la, humiliar-la o assetjar-la.

Així, segons Aroca i Ros (2013), el *sexting* es converteix en un ciberdelicte quan no hi ha cap consentiment explícit de la persona fotografiada o gravada, per a que aquests continguts puguin ser enviats o penjats en la Xarxa, on diverses persones poden ser-ne destinatàries i veure'ls.

Més a més, la víctima de *sexting* també pot patir diversos tipus de ciberdelictes lligats a l'ús de les seues imatges íntimes en les xarxes dels pederastes, webs pornogràfiques o per exercir sobre la víctima *network mobbing*, *cyberbullying* o assetjament cibernètic, en general (Calvete, Orue, Estévez, Villardon i Padilla, 2010).

Els objectius del subjecte que fa *sexting*, segons Agustina (2010), poden ser diferents com ara: fer xantatge emocional o econòmic, per al consum dels individus connectats que comparteixen imatges de contingut sexual o per la satisfacció, per part del ciberagressor, de perjudicar una persona davant d'unes altres.

3.4.2.4. Conseqüències dels ciberdelictes sexuals

Recerca i lectura obligatòria:

- Agustina, J. R. (2010). ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil? Respuestas legales e hipótesis criminológicas ante el *Sexting*. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 12-11, 1- 44. Recuperat de <<http://criminet.ugr.es/recpc/12/recpc12-11.pdf>>.

Quan l'ofensiva que pateix una persona és la mateixa però en diferents espais (físic o Xarxa), les conseqüències en el ciberespai del *child grooming* o el *sexting* poden ser més insondables, s'estenen en el temps i hi ha una incomptable quantitat de gent que pot veure/utilitzar, per exemple, les imatges de la víctima; cosa que no passa quan parlem de delictes en el món físic. Per tant, les conseqüències, segons Aroca i Ros (2013), per a la víctima poden ser molt greus perquè el seu material íntim s'ha difós, sense el seu consentiment, ràpidament i extensament (geogràficament parlant), i perd tot el control sobre la no difusió d'aquests continguts. Més a més, segons Aroca i Ros (2013), en el cas del *child grooming* i/o *sexting* no seria sols una utilització indeguda d'imatges que comprometen a la víctima (íntimament i sexualment parlant), també pot passar que s'arriben a compartir les comunicacions privades *online* (continguts escrits), que són distribuïdes per correu electrònic, penjades en *YouTube*, etcètera, per fer xantatge a la cibervíctima econòmicament o emocionalment amb l'objecte, per exemple, que cedisca davant la petició del ciberassajador o ciberpedòfil.

Ara bé, encara que, "pràcticament totes les formes de mitjans electrònics han arribat a ser utilitzat pels joves per assetjar i turmentar els seus companys" (Subrahmayam i Smahel, 2011, p. 191), es pot dir que les TIC no són les úniques responsables dels danys patits per les víctimes, sinó pel mal ús que els cibernautes fan d'aquestes.

BLOC II. INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA DINS DE L'ÀMBIT DE LA JUSTÍCIA

4. La intervenció socioeducativa en l'àmbit del menor

4.1. L'educador social en el sistema de protecció de menors: situació actual, tasques i intervenció

“La responsabilitat es desenvolupa si és exigida: la responsabilitat no és quelcom que s'exigisca si existeix, sinó que existirà, també, en la mesura que siga exigida” (Gaetano de Leo).²⁰

4. LA INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA EN L'ÀMBIT DEL MENOR

Abans de començar cap anàlisi o comentaris sobre la Llei 5/2000 (que es va començar a aplicar l'1 de gener de 2001), cal fer un petit repàs de dades. Aquesta Llei substitueix l'anterior franquista i inconstitucional Llei de tribunals tutelars de menors del 1948. Si tenim en compte l'any des que hi ha una Constitució a Espanya i la comparem amb la data de la Llei del 2000, bé podríem afirmar que la societat democràtica no va tenir molta pressa a aplicar aquests principis als menors d'edat. Així i tot, cal dir que, al principi de la dècada del 1990, el Tribunal Constitucional ja va advertir sobre la inconstitucionalitat d'alguns articles de la Llei de Tribunals Tutelars del 1948, per la qual cosa el govern d'aleshores va haver de modificar-los de manera urgent però *provisional* amb la Llei 4/1992 de competència i procediment dels Jutjats de Menors. També és important saber que, sense haver-se posat en marxa la Llei 5/2000, ja es va modificar amb dues noves Lleis (la 7/2000 i la 9/2000) on es va canviar radicalment gran part de la seua lògica interna i la seua aplicació passats els 18 anys del subjectes.

Més enllà, cal matisar quin és el marc en què pot cobrar sentit l'aplicació de la Llei penal als menors, ja que, per molt que s'intente, és difícil que el sistema penal estiga fet per educar. De manera esquemàtica, porte a col·lació el que ens diu Funes (2001, p.117) amb cinc criteris o condicionants que marquen la relació entre la justícia penal i els xiquets i els adolescents:

- En la infància/pubertat no té sentit la justícia penal, solament pot produir més desajust psicosocial.
- Justícia penal vol dir, per una banda, *garanties* (totes les que caracteritzen un procés penal en un Estat de Dret) i, per l'altra, *penes* (és a dir, que s'imposen i poden suposar un càstig per a la persona infractora).
- La base del treball, la raó de la intervenció, ha de ser la responsabilització davant la comissió del delictes; no es tracta ni d'un model benèfic de resposta ni penal (en general purament 'castigador') ni clínic o destinat a descobrir trastorns i aplicar tractaments.

²⁰ La justicia de menores: entre el "tratamiento" y la responsabilidad" (1986). Entrevista amb el professor Gaetano de Leo, dins de *Papers d'Estudis i Formació*, núm. 1.

- La justícia penal en les etapes adolescents és sempre quelcom diferent de la justícia adulta, tant que ni tan sols serveix aplicar models per els adults corregits per aplicar amb els adolescents.
- A l'hora de prevenir, haurien de estar sempre davant els criteris educatius i socialitzadors, i després, els penals.

En general:

[...] les lleis de menors consideren l'adolescent i el jove responsable, però el fan específicament responsable. És a dir, defineixen una manera de ser responsables diferent de la responsabilitat de les persones adultes. El jove o la jove han d'assumir l'autoria dels seus actes, però la resposta que rebran del sistema penal serà diferent (no atenuada o benèfica, sinó diferent) de la que reben les persones considerades adultes. Defineixen una manera diferent d'exigir la responsabilitat (Funes, 2001, p. 117).

De manera que, la Llei Orgànica 8/2006, de 4 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 5/2000 de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal del menor, entre 14 i 18 anys de edat, recull les bases de la seua responsabilitat, la intervenció del Ministeri Fiscal i, entre unes altres coses, les mides susceptibles de ser imposades per la comissió d'un delicte o una falta.

Però el principal motiu d'explicar i conèixer la Llei 5/2000 és perquè és de gran rellevància per als professionals de la Pedagogia i l'Educació Social (sense deixar de banda Psicologia, Treball Social i Magisteri), i per tenir els principis generals següents, que mai no podem oblidar com a professionals en aquets àmbit:

- Té una naturalesa formalment penal, però materialment sancionadora-educativa respecte al procediment i a les mesures aplicables a infractors menors d'edat.
- Aquesta naturalesa sancionadora es concreta en l'exigència d'una veritable responsabilitat jurídica als menors infractors, encara que referida a la comissió de fets tipificats com a delictes o faltes pel Codi Penal i restants lleis penals especials.
- Així mateix, **es tracta d'una intervenció de naturalesa educativa, que es considera necessària i prioritària.**
- Les mesures no poden ser repressives, sinó que tenen un caràcter preventiu, orientades a la no reincidència i reinserció social, i pretenen impedir tot allò que poguera tenir un efecte contraproductiu per al menor (prima l'interès del menor).

Totes i cadascuna de les mesures d'internament han de ser de naturalesa educativa

La Llei 5/2000 expressa que totes les mesures que es deriven de la seua aplicació han de ser de *naturalesa educativa*:

[...] donat que la reacció jurídica adreçada al menor infractor pretén ser una intervenció de naturalesa educativa, encara que, per descomptat, d'una intensitat especial, i rebutja expressament unes altres finalitats essencials del dret penal d'adults, com la proporcionalitat entre el fet i la sanció o la intimidació dels destinataris de la norma, es pretén impedir tot allò que pugua tenir un efecte contraproductiu per al menor [...].

Tot allò que es refereix explícitament a la mesura d'internament (art. 16) diu:

L'objectiu prioritari de la mesura és disposar d'un ambient que tinga les condicions educatives adequades perquè el menor pugui reorientar les disposicions o les deficiències que han caracteritzat el seu comportament antisocial, quan per aconseguir-ho calga assegurar, almenys de manera temporal, l'estada de l'infractor en un règim físicament restrictiu de la seua llibertat.

De vegades, el sentit educatiu que han de pretendre les mesures de la Llei 5/2000 és bastant present (especialment en el cas les mesures obertes, de no-internament). La intervenció ha de ser especialment intensa, en un espai de temps limitat i centrada a atendre les necessitats educatives de l'adolescent o el jove infractor individualment.

Encara que fàcilment podem interpretar qualsevol mesura com a simple càstig, sobretot en els de règim tancat o semiobert, cal que tinguem sempre present (principalment els professionals que treballen en la seua execució) que parlem de mesures que han de ser educatives, i que, de vegades, la intervenció educativa inclou aspectes sancionadors, on l'establiment de límits i la implementació de normes són una de les tasques de l'educació dels adolescents. En tot cas, l'internament inclou aquest control només per tal de possibilitar el treball educatiu que permeti al menor avançar en l'assumpció de responsabilitats.

Per altra banda, cal conèixer l'esquema resumit del procediment per determinar la responsabilitat penal dels menors com a professionals en aquest àmbit:

1. Denúncia: per un particular o les forces d'ordre públic.
2. La denúncia o la detenció del menor es posa immediatament en coneixement de la Fiscalia de Menors i, en aquest moment, aquesta pot escollir entre les opcions següents:
 - 2.1. Desistir per edat o per considerar-los fets de poca importància (art. 18), o arxivar (fets no constitutius de delictes).
 - 2.2. Incoar expedient de reforma.
 - 2.3. Sotmetre'l a solució extrajudicial per l'equip tècnic i sol·licitar:
 - sobreseïment al jutge complida la reparació,
 - citar el menor per prendre-li declaració,
 - demanar al jutge l'adopció de mesures cautelars (internament, llibertat vigilada, convivència amb grup educatiu o prohibició d'aproximació a la seua víctima).
3. Diligències d'investigació (policia judicial, pericial, forenses, declaracions de testis /implicats). Dins d'aquesta part del procés és molt rellevant tant la declaració del menor com la de la víctima.
4. Informe de l'equip tècnic (informe psicosocial de caràcter multidisciplinari).
5. Conclusió de la instrucció:
 - 5.1 Petició de sobreseïment al jutge (art. 30).

Mesures judicials

L'art. 7 de la Llei Orgànica Reguladora de Responsabilitat Penal dels Menors (LORRPM) recull diverses mesures totes pensades amb un fi i valor socioeducatiu. Analtzarem breument cadascuna d'aquestes distingint tres blocs de mesures.²¹

A) Mesura d'internament. L'internament és una mesura de privació de llibertat durant el temps que determine la sentència, que cal realitzar dins d'un centre adient i homologat per l'Administració, i custodiat per personal de seguretat. La llei preveu tres tipus d'internament com queda exposat en la Taula 4.1.

B) Mesures de compliment en centre obert. El treball educatiu en un centre obert accentua aspectes que són comuns a totes les tasques educatives que es fan en l'execució de mesures d'internament en Justícia Juvenil. Al capdavant, es tracta que aquesta intervenció educativa afavorisca la **inserció social** del jove, però el que molts obliden va més enllà d'això: és la **no-reincidència**.²² És a dir, inserció i no-reincidència han de ser els dos objectius imprescindibles de la Pedagogia Correccional i Preventiva, l'una sense l'altra no formen part d'una veritable política penal. Així mateix, cal tenir en compte que la conducta infractora és l'expressió de les dificultats que l'adolescent té en aquest procés, gens senzill, de trobar la seua manera d'encaixar en el context social dels adults i els contextos que l'envolten (Taula 4.2.).

En un centre obert la tasca dels professionals és incidir en les dificultats que cadascun dels menors presenta tant per avançar en el seu procés de socialització com de ser capaç de viure en un grup organitzat. Sense oblidar que és molt important que siga el jove qui pugui anar fent seu un projecte de futur, enriquint-se amb la intervenció, l'assessorament i el suport dels professionals (en el nostre cas, educadores i educadors socials), valorant les seues possibilitats i, sempre que es pugui, propostes pròpies per a millorar la seua autoconfiança.²³ De vegades és important que els responsables d'implementar la naturalesa educativa de la llei del menor sapiguem:

[...] despertar en el jove la *voluntat de tenir un projecte personal*, així com la capacitat de pensar-lo i de fer-lo seu. Això, de vegades és bastant difícil, sobretot per causa de la seua baixa autoestima i d'uns altres factors que s'hi associen [...]. En la tasca de l'educador, per a ajudar en aquest procés és bo que el jove arribe a viure que la seua estada en el centre obert no és un parèntesi en la seua aventura personal, sinó una ocasió, potser la més clara, de repensar la seua situació i elaborar un projecte personal que reorienta la seua actitud, li òbriga perspectives noves i l'anime a encetar una etapa diferent (Carbonell, 2001, p. 46).

²¹ Les regles especials d'aplicació i durada de les mesures estan recollides en la LORPM dins de l'article 10.

²² De vegades, els no coneixedors de tipus de delinqüents i delictes obliden que la reinserció social no implica, necessàriament, ser o no un delinqüent. En pose dos exemples: un jove que ha complit una mesura judicial pot deixar de traficar amb drogues i tenir un treball legal des del qual pot cometre uns altres delictes sense ser descobert. L'altre exemple seria: si parlem d'un polític que apareix en el llistat d'un partit legalitzat i dins d'una societat de dret i democràtica, diríem que està inserit socialment parlant. Però tots sabem que aquest fet (o etiqueta) no l'exclou de cometre delictes de "coll blanc". És a dir, reinserció i no-reincidència han de ser els dos objectius imprescindibles, l'un sense l'altre no formen part de la Pedagogia Correccional i Preventiva.

²³ Cal remarcar que per l'elecció de la mesura adient es tindrà en compte no sols la prova i valoració dels fets denunciats, sinó, i també especialment, l'edat, les circumstàncies familiars i socials, la personalitat i l'interès del menor.

En aquesta mateixa línia de superació de les dificultats amb vistes a una inserció social i a una no-reincidència, la intervenció dels educadors ha d'anar orientada a fomentar en l'adolescent que assolisca el major grau d'autonomia possible i, al mateix temps, una major consciència de la responsabilització des seus actes. Sense oblidar fer referència al delicte comès i a les conseqüències de la seua actuació en ella i en la víctima.

C) Mesures d'execució directa pel jutge. El jutge pot imposar al menor una o diverses mesures de les previstes en la Llei amb independència que es tracte d'un o més fets/delictes. És molt comú, especialment en el cas de mesures de medi obert (també en alguns d'internament semiobert), que s'imposen unes altres mesures per la comissió d'un mateix fet. Per exemple: combinar aquells de convivència amb el grup educatiu amb assistència a centre de dia o centre de tractament ambulatori per consum o ajuda psicològica. També poden acompanyar-se mesures de tractament ambulatori amb llibertat vigilada. En aquests casos, l'administració pública respon a una tasca fonamental de coordinació tant per assolir una organització d'activitats com trobar coherència en la intervenció de tots els professionals implicats.

Recerca i lectura obligatòria:

- Blanco, J. A. (2008). Responsabilidad Penal del Menor: principios y medidas judiciales aplicables en el Derecho Penal español. *Revista de Estudios Jurídicos*, 8, 1-28.
- Piquero, A. R., Hawkins, D., Kazemian, L., Petechuk, D. i Redondo, S. (2013). Patronos de la carrera delictiva: prevalencia, frecuencia, continuidad y desistimiento del delito. *Revista Española de Investigación Criminológica. Monografía 1, 11*, 1-40. Recuperat de: <www.criminologia.net>.

4.1. L'educador/a social en el sistema de protecció de menors: situació actual, tasques i intervenció

En les taules següents expose tot allò que cal tenir en compte i saber si treballeu i feu intervenció dins l'àmbit del menor amb mesures judicials de tot tipus.

Més enllà, està especificada cadascuna de les tasques i el tipus d'intervenció que cal portar a terme dins de la Llei 5/2000 per part dels educadors i les educadores socials. De vegades pot passar que, segons el centre on es compleix la mesura judicial, té un reglament intern específic però sempre dins de la normativa establerta en la Llei.

Les taules són:

Taula 4.3. Mesures obertes, de no internament

Taula 4.4. Desenvolupament educatiu de l'execució de mesures judicials en medi obert. Ací queden especificades les vostres tasques.

Taula 4.1. Tipus d'internament en la Llei 5/2000

<i>Internament en règim tancat</i>	<ul style="list-style-type: none"> Sols s'aplica a menors que han comés delites greus per violència, intimidació o perill per a les persones. El menor sotmès a aquesta mesura haurà de residir en el centre i portarà a terme les seues activitats determinades pel jutge i les pròpies del centre. L'Administració facilitarà al centre les mesures necessàries per assegurar que els menors en edat escolar obligatòria (16 anys) tinguen accés a la formació formal reglada que els correspon; així mateix, per als majors de 16 anys que vulguen continuar la seua formació durant el temps de permanència en el centre.
<i>Internament en règim semiobert</i>	<ul style="list-style-type: none"> Les persones sotmeses a aquesta mesura residiran en el centre (que és el mateix pel que fa al sistema tancat), però pot fer fora d'aquest alguns cursos de formació, activitats educatives, treball i oci; encara que sempre estarà condicionada per l'evolució i el comportament del menor, es podrà obrir un expedient disciplinari i el jutge té capacitat per a restringir o fins i tot interrompre temporalment la mesura de règim semiobert.
<i>Internament en règim obert</i>	<ul style="list-style-type: none"> Els menors sotmesos a aquesta mesura duran a terme totes les activitats en un medi obert (escoles i instituts de la zona, llocs de treball i formació prelaboral), però han de tornar al centre durant la nit. El Centre fa de residència.
<i>Internament terapèutic en règim tancat, semiobert o obert</i>	<ul style="list-style-type: none"> Seràn centres amb equips tècnics específicament entrenats i contractats com a personal mèdic i psicòlegs i psicòlogues clínics que en faran un seguiment i actuaran sobre tots els equips de gestió i intervenció, si se realitza una atenció educativa especialitzada o un tractament específic, adreçat a persones que pateixen alteracions o trastorns mentals, un estat de dependència de l'alcohol, drogues tòxiques o substàncies psicotròpiques o alteracions en la percepció que impliquen una alteració greu. Si el menor rebutja un tractament de l'addicció, el jutge haurà d'aplicar unes altres mesures adequades a les seues circumstàncies. Al final d'una mesura d'internament segueix una mesura de llibertat vigilada.

Font: elaboració pròpia a partir de la Llei 5/2000

Taula 4.2. Tipus de mesures en un medi obert en la Llei 5/2000

<i>Tractament ambulatori</i>	<ul style="list-style-type: none"> Aquesta mesura es pot aplicar sola o com a complement d'unes altres mesures. Com que es tracta d'una mesura en un medi obert, lògicament és una mesura adaptada als delictes menys greus dels anteriors (taula 4.1.). Els menors sotmesos a aquesta mesura hauran d'assistir al centre o lloc designat amb la periodicitat que ha estat acordada per l'equip tècnic o per l'equip mèdic/psicològic, en el tractament d'alteracions psíquiques o alteracions en la percepció de la realitat. Si el menor rebutja un tractament de l'addicció, el jutge haurà d'aplicar unes altres mesures adequades a les seues circumstàncies.
<i>Assistència en un centre de dia</i>	<ul style="list-style-type: none"> Els menors sotmesos a aquesta mesura resideixen en el domicili habitual i hauran d'assistir a un centre comunitari plenament integrat a realitzar les activitats de suport, educació, formació, laborals o d'oci. Aquesta mesura és necessària per a una major prominència individual, encara que s'utilitzen tots els tribunals, és gairebé com a complement a unes altres mesures, encara que tenen activitats i continguts educatius suficients per tenir una identitat pròpia.
<i>Permanència de caps de setmana</i>	<ul style="list-style-type: none"> Els menors sotmesos a aquesta mesura estaran a casa seua o a un centre un màxim de trenta-sis hores (entre la vesprada o nit del divendres i la nit del diumenge), excepte el temps que hauran de realitzar tasques socioeducatives assignades pel jutge. La permanència dins d'un centre és, realment, una mesura d'internament de curta durada. L'estada a la casa dels progenitors pot dificultar el compliment de la mesura perquè el pare o la mare no col·laboren com caldria.
<i>Llibertat vigilada:</i>	<ul style="list-style-type: none"> Aquesta és la mesura estrella a Espanya, és la més àmpliament utilitzada per tots els tribunals de menors. Consisteix a controlar i supervisar que el menor assisteix al centre educatiu, de treball, segons els casos. El menor també estarà obligat a complir els horaris, anar als programes terapèutics o d'educació indicats; pot tenir prohibit freqüentar determinats llocs o persones; etcètera. Aquesta mesura també obliga a seguir pautes socioeducatives esbossades per l'entitat pública o els professionals responsables del seu seguiment. El menor cal que mantinga tantes entrevistes i sessions de tutories individuals amb els professionals responsables del compliment de la mesura com l'equip tècnic decidisca.

<p><i>Convivència amb una persona, família o grup educatiu</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Aquesta mesura és molt més complexa i difícil de gestionar i dirigir per institucions i administracions. El menor sotmès a aquesta mesura ha de viure, durant el període de temps determinat pel jutge, amb una altra persona, amb una família que no siga la seua pròpia o en un grup educatiu, seleccionats per guiar-lo en el seu procés de socialització. En la pràctica, només s'efectua amb convivència dins de grups educatius: l'entitat convinguda organitza i porta a terme la mesura en un edifici (amb l'aprovació de la Direcció General), generalment una casa unifamiliar, on conviuen vuit menors, amb un equip tècnic, una direcció i set o vuit educadors/es (que treballen tres torns), on el menor haurà d'aprendre a conviure durant el temps que determine el jutge (el temps de durada mitjana varia entre 9 i 12 mesos).
<p><i>Prestacions en benefici de la comunitat</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Constitueixen una mesura que va popularitzar, i de la qual va ser pioner, el jutge de menors de Granada, encara que actualment s'aplica a tota Espanya. El menor subjecte a aquesta mesura ha de donar el seu consentiment perquè li siga aplicada. Ha de complir les activitats no retributives que se li indiquen d'interès social, o en benefici de persones en situació de precarietat. Encara que cap llei ho diu expressament, cal relacionar la naturalesa d'aquestes activitats amb la naturalesa del dret legal de la víctima per actes comesos pel menor. Tendeixen a donar resultats molt positius i, fins i tot, hi ha casos en què els menors, una vegada finalitzat el període imposat pel jutge, demanen continuar com a voluntaris.
<p><i>Realització de tasques socioeducatives</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● És una mesura complementària d'unes altres com llibertat vigilada, o imposada a menors que han comès faltes lleus o delictes de petita entitat. El jove sotmès a aquesta mesura, sense internament o llibertat condicional, ha de realitzar activitats de continguts educatius específics dirigits a facilitar el desenvolupament de la seua competència social. Destaquem tallers de reforçament escolar, alfabetització, educació viària, habilitats socials, orientació laboral, control d'impulsos, etcètera. Aquests tallers s'imparteixen de manera individual i col·lectiva en funció de les necessitats del menor.

Font: elaboració pròpia a partir de la Llei 5/2000

Taula 4.3. Mesures obertes, de no internament

<p><i>La prohibició d'aproximar-se o comunicar-se amb la víctima o amb aquells familiars seus o unes altres persones que determine el Jutge.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ El control el porta a terme el cos de la policia.
<p><i>Amonestació</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aquesta mesura consisteix en un toc d'atenció al menor, per part del jutge, per fer-li entendre la gravetat dels actes comesos i les conseqüències que han tingut o que podria haver tingut, i l'insta a no tornar a cometre aquests actes en el futur.
<p><i>Privació</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Llevar el permís de conducció de ciclomotors o vehicles a motor, o el dret d'obtenir-lo, o les llicències administratives per a la caça o ús de qualsevol tipus d'armes.
<p><i>Inhabilitació absoluta</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mesura inclosa pel legislador i dirigida a menors amb delictes o faltes relacionades amb el vandalisme d'intencionalitat política microterrorista (l'anomenada: <i>kale borroka</i>).

Font: elaboració pròpia a partir de la Llei 5/2000

Taula 4.4. Desenvolupament educatiu de l'execució de mesures judicials en un medi obert

MESURA	OBJECTIUS	FUNCIONS DE L'EDUCADOR/A
<i>Assistència a centre de dia</i>	<ul style="list-style-type: none"> —Conscienciar i responsabilitzar el o a la menor de les conseqüències de la seua conducta. —Reparar el dany fet, donant al menor la possibilitat de portar a terme una actuació positiva i útil per a la seua comunitat. —Implicar a la comunitat en l'execució de les mesures, participant activament en l'atenció i reinserció dels menors en conflicte social. —Afavorir la conscienciació dels menors davant la utilitat del treball solidari, facilitant-los el seu coneixement i accés mitjançant les xarxes socials de suport solidari. —Oferir als menors un model de justícia coherent i menys estigmatitzant que unes altres mesures judicials. —Afavorir la integració i la convivència dels menors en el seu propi entorn natural utilitzant els recursos allí existents. 	<ul style="list-style-type: none"> —L'educador és responsable de la planificació i exercici de la mesura, de l'evolució del menor i l'elaboració d'informes. És important escollir el lloc on el menor durà a terme les activitats previstes per a l'execució de la mesura, per tant, l'educador hauria de: comptar amb diferents recursos socials, poder utilitzar la seua imaginació i desenvolupar diferents estratègies per motivar el menor. —En el Programa Individualitzat d'Execució del Menor(PIEM) es marquen els objectius relacionats amb la responsabilitat del menor, amb l'objectiu de: (a) modificar la conducta que ha causat (factors de risc) la infracció i, (b) integrar el menor en serveis de l'educació, formació, salut, oci, etcètera, que faciliten la seua integració social ino-reincidència. —Trobar recursos i activitats que guarden relació directa, indirecta o paradoxals aliens a la infracció comesa pel menor i aconseguir mantenir oberta la seua col·laboració. —Desenvolupar (dissenyar, establir base teòrica i confeccionar, amb instruments d'avaluació) un programa educatiu individualitzat de compliment durant un període de temps, determinat pel jutge. Mitjançant diverses entrevistes i amb la informació del menor al seu abast, han de conèixer tant les característiques personals i la situació penal com les necessitats del menor. —Informar sobre els aspectes rellevants que cal tenir en compte per tal que el menor realitze activitats acordades en funció de les seues capacitats, habilitats i aptituds personals. —Mantenir una comunicació permanent amb els gestors del programa i les entitats

		col·laboradores per a proporcionar informació sobre l'activitat que dona contingut a la mesura judicial i els programes en què es basa.
<i>Convivència amb una persona, família o grup educatiu</i>	<ul style="list-style-type: none"> —Responsabilitzar el o la menor dels seus actes i les conseqüències derivades d'aquests. —Afavorir el desenvolupament integral del menor. —Desenvolupar la competència social del menor per assolir un major ajust dins el seu entorn social. —Programar tasques de caràcter formatiu, cultural, educatiu i de tractament que fomenten la inserció en la societat i la no-reincidència del menor. 	<ul style="list-style-type: none"> —Informar sobre els aspectes rellevants que cal tenir en compte per tal que el xiquet realitze l'activitat de l'entitat receptora que acorden en funció de les seues habilitats personals. Mantenir una comunicació permanent amb els gestors del programa i les entitats col·laboradores per a proporcionar informació sobre l'activitat que dona contingut a la mesura i els programes en què es basa. —Cal mantenir entrevistes freqüents amb el menor, la seua família i els centres col·laboradors. Cal recordar que una vegada elaborat el PIEM, cal portar a terme el seguiment i l'avaluació dels objectius. —Mitjançant els informes s'informarà si s'estan assolint o no els objectius del PIEM.
<i>Llibertat vigilada</i>	<ul style="list-style-type: none"> —Implicar la família en el procés d'intervenció que es realitza amb el menor. —Orientar la família al voltant de les pautes educatives adequades per al desenvolupament integral i d'ajust social del menor. —Implicar la comunitat en l'execució de les mesures judicials. —Sensibilitzar la comunitat sobre les necessitats educatives del menor objecte d'aquesta mesura judicial. —Quan el professional dissenye i establsca la programació i la intervenció, ha de fonamentar tota una sèrie d'actuacions que cal que es materialitzen en el Programa Individualitzat d'Execució de la Mesura (PIEM). 	<ul style="list-style-type: none"> —L'educador serà responsable de la planificació i execució de la mesura, realitzarà entrevistes amb el xiquet per avaluar les seues necessitats i desenvoluparà el projecte educatiu individualitzat i el programa individualitzat d'execució de la mesura (PIEM), la preparació dels informes, que serà l'eina que captarà l'assoliment dels objectius de la programació socioeducativa de supervisió, establert per donar substància a la mesura. L'educador tindrà entrevistes regulars amb el xiquet que permeten el seguiment i control de la mesura; aquestes entrevistes són extensibles a la família. És també la coordinació de la funció educadora amb els serveis socials, amb els centres i les institucions col·laboradores involucrats en la implementació d'aquesta mesura.
	<ul style="list-style-type: none"> —Facilitar al o a la menor l'atenció terapèutica 	<ul style="list-style-type: none"> —L'educador/a social a qui ha estat assignat el cas, és el/la responsable de l'execució de la mesura i d'informar al Tribunal de tot el procés. La seua intervenció

<p><i>Tractament ambulatori</i></p>	<p>individualitzada, especialitzada i interdisciplinària adient a la seua problemàtica de salut mental o de dependència en el consum de substàncies tòxiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> —Disposar per al o la menor tots els recursos terapèutics idonis per satisfer les necessitats detectades. —Responsabilitzar el o la menor dels seus actes i conseqüències (tant per la infracció comesa, com a l'adhesió al programa de tractament que se li propose). —Facilitar el procés de socialització del menor en el medi normalitzat: amb els recursos escolars, formatius, sanitaris, d'oci, esport, etcètera. —Potenciar la implicació i el suport de l'entorn familiar, sempre que siga positiu i convenient per a l'interès del menor (tant en el seu tractament com en el compliment de la mesura judicial). 	<p>està relacionada amb les àrees següents: menor, família, professionals del centres proveïdors de recursos terapèutics, l'entorn del menor i el centre de tractament.</p> <ul style="list-style-type: none"> —Amb el menor: treballar per reconèixer els seus problemes i estar vinculat amb el procés del seu tractament. <p>Supervisar i fer possible la participació de la família perquè és molt important, per això cal mantenir una fluïda comunicació perquè ha de col·laborar en el procés de tractament dissenyat per al menor.</p> <ul style="list-style-type: none"> —Coordinar-se amb els professionals proveïdors de recursos terapèutics per tal d'elaborar el PIEM i el seu seguiment. Fer d'enllaç entre l'entorn de l'infant i el centre de tractament; si estiguera establert, on el menor participe o se'l prepare per a la seua futura incorporació social. —La intervenció amb menors que requereixen un tractament terapèutic ambulatori, sempre establert pel jutge, consisteix a citar el o la menor i la seua família per informar-los sobre les característiques de la mesura i quin serà el tractament. Per tant, l'educadora/or ha de conèixer perfectament les característiques i necessitats del menor, així com les característiques dels diferents recursos, per saber proposar el centre adequat, valorant també la seua disponibilitat. Tot això abans de l'encontre amb el menor i la seua família. —És una funció de l'educador/a coordinar-se amb els diferents professionals que intervindran amb el menor, que elaborarà un programa de tractament ambulatori, que s'adjuntarà al PIEM. —L'educador/a també atindrà les demandes personals de la família per a la selecció del recurs i la seua possible continuïtat encara que la mesura es complete.
-------------------------------------	---	--

Font: elaboració pròpia a partir de la Llei 5/2000

4.1.1. Reincidència dels menors penats

He considerat important saber quin nombre de reincidència apareix després d'haver complit una mesura judicial. Dels treballs coneguts al respecte, el més complet i amb una metodologia més potent és el presentat el 2004 per la Generalitat de Catalunya, del qual passaré a exposar les dades més rellevants, i qüestions que cal tenir molt en compte si es vol treballar amb població juvenil que ha complit o complirà una mesura judicial per la Llei 5/2000.

Segons diversos metaanàlisis, el percentatge de reincidència és:

- Sánchez-Meca, Martín i Redondo(1996), els índexs de reincidència presenten extrems que van des del 4'2% al 90'8%.
- Gendreau, Littles i Goggin (1996) mitjançant l'anàlisi de 131 estudis que incloïen uns 750.000 delinqüents juvenils.
- Cottle, Lee i Heilbrun (2001) recullen 23 estudis publicats entre el 1983 i el 2000, fet que suposa la inclusió de 15.265 subjectes que havien delinquit almenys una vegada (Taula, 4.5.).
- Forcadell, Camps, Rivarola i Pérez (2004) varen fer una anàlisi de diverses investigacions al voltant de la reincidència dels menors revisant diversos factors que cal tenir amb compte en intervenir des del model educatiu (Taula 4.6.).

4.1.2. La predicció és consubstancial al nostre ordenament jurídic

Davant la concessió d'un permís (en adults i/o menors), segons Garrido (2003), estem fent una predicció: li'l donem perquè prediem que tornarà el dia assenyalat i sense haver comès cap delicte. Si li'l neguem, és perquè prediem que no tornarà o cometrà un nou delicte.

Si ens equivoquem, cometem un error en la predicció:

- En el primer cas (no trencarà la condemna i no cometrà delicte, però sí que ho fa), estem davant d'un: fals negatiu.
- En el segon cas (estava a punt de trencar la condemna i cometre delicte, però no ho va fer), estem davant d'un: fals positiu.

Ara bé, segons Garrido (2003), la predicció de la violència és difícil en determinats casos. Podem predir que algú ens moleste, però no si ens clavarà una punyalada en una crisi d'esquizofrènia no diagnosticada. De fet, l'avaluació del risc que presenten *els delinqüents mentalment pertorbats* ha estat molt controvertida. Però, per què el judici clínic és molt inferior a la predicció estadística? És a dir, és poc fiable i vàlid? Passem a explicar-ho seguint l'autor:

1. El DSM-IV (manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals, versió 4) explica molt poc de l'etiologia (les causes de la conducta) o la prognosi (coneixement anticipat d'algun esdeveniment o conducta), tot just ajuda a la predicció sobre el comportament futur.
2. Que siga el psicòleg o el psiquiatre qui realitza l'informe, no significa que siga expert en conductes delictives violentes, ni que els mètodes que fa servir siguin els més idonis per al tipus de població o escenari on fa el seu treball.

Taula: 4.5. Factors implicats en la reincidència

Taula 4: factors que afecten a la reincidència de delinqüents juvenils (Cottle et. al., 2001)

VARIABLE	TIPUS DE RELACIÓ
Edat del primer delictes	Negativa*
Edat primer contacte amb la llei	Negativa*
Història de patologia no greu (ansietat, estrès,...)	Positiva*
Problemes familiars	Positiva*
Història de problemes de conducta	Positiva*
Us efectiu del temps de lleure	Negativa*
Amics delinqüents	Positiva*
Duració del primer internament	Positiva*
Nombre de residències fora de la llar	Positiva*
Nombre de delictes anteriors	Positiva*
Tipus de delictes	Delictes greus més reincidència
Puntuacions en test de rendiment	Negativa*
Abús de substàncies	Positiva*
Qi total	Negativa*
Història d'educació especial	Positiva*
Escales de risc	Positiva*
Haver estat víctima d'abusos sexuals o físics	Positiva*
Sexe	Homes més reincidència
QI verbal	Negativa*
Tenir només un progenitor	Positiva*
Història de patologia greu (psicosis, suïcidi,...)	No relació
Raça	Raça minoritària més reincidència (no si control de nivell econòmic)
Nivell socioeconòmic	Negativa*
Nombre de detencions anteriors	Positiva*
Patologia en els progenitors	No relació
QI manipulatiu	No relació
Informe escolar de rendiment	No relació
Història de tractament psiquiàtric o psicològic	No relació
Us de substàncies	No relació

* Relació positiva fa referència a que la presència de la variable s'associa amb la reincidència o que a més variable més reincidència. I relació negativa fa referència a l'absència de la variable s'associa amb la reincidència o que a més variable menys reincidència

Font: Forcadell et al. (2004, p. 13)

Taula 4.6. Metaanàlisi d'estudis de la reincidència en joves de 15 a 18 anys

Taula 5: taxes de reincidència a estudis amb adolescents masculins desinternats de centres o presons juvenils amb unes edats de 15 a 18 anys

ESTUDI	LLOC DE DESINTERNAMENT	CARACTERÍSTIQUES MOSTRA	DEFINICIÓ REINCIDÈNCIA	PERIODE DE SEGUIMENT	TASES DE REINCIDÈNCIA
Duncan <i>et al.</i> (1995)	Centre juvenil darrera oportunitat abans de presó. Funcionament basat en economia de fitxes.	N = 129 Homes 14 a 18 anys quan ingrès (X = 16 anys) Delictes greus Majoria reincidents greus	Ser arrestat	6 mesos	52%
Escofet i Pérez (1994)	Centre juvenil semiobert rural de 12 places	N = 51 Homes 16 a 22 anys en el moment de l'estudi (X = 19'5 anys)	Autoinformada	Aprox. entre 12 i 82 mesos	Presó o pendent de judici: 33% Amonestacions: 26%
Sipe <i>et al.</i> (1998)	Centre juvenil d'observació	N = 132 12 a 18 anys quan ingrès Delictes no sexuals	Ser arrestat a partir dels 18 anys	1 a 14 anys (X = 6)	43'9%
Redondo <i>et al.</i> (1993)	Diverses presons de Catalunya	N = 15 18-19 anys al desinternar-se	Ser empresonat	3'5 anys	75%
Funes <i>et al.</i> (1996)	Primera entrada sistema de justícia juvenil (66% cap intervenció)	N = 541 Nois i noies 12 a 15 anys	Nova entrada a sistema de justícia juvenil	0 a 22 mesos	Global: 18'5 Seg 15 a 18 mesos: 16'7%
	Alguna mesura de justícia juvenil	N = 120 nois i noies 12 a 15 anys			33%
	Algun centre juvenil	N = 6			66%
Sanchez-Meca* (1996)	Presó juvenil	8 estudis dins d'un meta-anàlisi	Noves detencions o sentències		67'9%
		9 estudis dins d'un meta-anàlisi	Reingrés a presó o centre		40'6%
Benda <i>et al.</i> (2001)	Centre per a delinqüents juvenils greus	N = 414 nois i noies de 17 anys	Ser empresonat a jurisdicció d'adults	2 anys	65'2%
Cottle <i>et al.</i> (2001)	Diversos	23 estudis dins d'un meta-anàlisi que inclouen 15265 delinqüents juvenils que havien delinquit almenys un cop	Nou arrest, internament, violació de llibertat sota paraula o autodeclarada.		48% Rang: 22-75 %

* Els percentatges que s'indiquen en aquest meta-anàlisi són percentatges ponderats per la inversa de la varianza

Font: Forcadell et al. (2004, p. 15)

3. Hi ha errors importants en els judicis clínics:
 - 3.1. Es tendeix a veure certs successos com si estiguessen associats quan no ho estan.
 - 3.2. La fal·làcia de la conjunció és un altre biaix on s'associen esdeveniments de manera intuïtiva.
 - 3.3. O atribuir relacions causals a successos de la història del pacient que no hi són.

4. Integrar tota la informació adquirida (tests, informes, dades d'observació...) és molt complex, i de vegades no hi ha temps davant del judici o no hi ha bases de dades conjuntes d'on es pugui traure tota la informació.
5. Poden donar-se sentiments o impressions de simpatia o rebuig cap als delinqüents o el delicte del qual cal fer un informe.

4.1.3. Factors de risc: estàtics i dinàmics

En criminologia, segons Garrido (2003) la investigació sobre la predicció té bàsicament 2 objectius:

1. Determinar els factors que es relacionen amb els inicis de la carrera delictiva.
2. Les condicions que faciliten la seua permanència o presència, és a dir, els que faciliten la reincidència.

Amb aquests dos objectius, segons l'autor, podem saber quins factors prediuen millor la reincidència del delicte.

- Els factors de risc estàtic (aspectes del passat —història delictiva—, o hereditaris —sexe, edat— i que no es poden modificar).
- Els factors de risc dinàmics (són canviabls i són els objectius del tractament: falta d'autocontrol, habilitats socials (HHSS), empatia) És el que s'anomena necessitats criminògenes.

Llavors, quins factors poden predir millor la reincidència? Els factors dinàmics. Ara bé, tant la història delictiva (estàtic) com les necessitats criminògenes també han de ser contemplades.

4.1.4. Prevenció i càstig

Sabem que si cometem un delicte podem ser detinguts i castigats. Això no està tan clar en els delinqüents violents (ofuscació), o en delictes efectuats sota l'efecte de substàncies o quan estan sota una greu depressió o un quadre amb un trastorn d'ansietat greu. Per una banda, allò que més els preocupa és una correcta execució del delicte i aconseguir el seu objectiu, més que si seran capturats o no i, per una altra, els beneficis del delicte superen el càstig que rebran si els agafen.

No obstant això, el càstig com a instrument legítim de dissuasió per a no cometre delictes (prevenció general) i perquè paguen aquells que han delinquit (prevenció especial) són necessaris; qui no compleix la llei ha de ser castigat. De fet, el càstig de manera acumulativa sí que pot tenir un efecte dissuasiu en la reincidència quan el delinqüent passa els 30 anys.

El concepte de càstig davant el delicte té:

- Un valor moral: les males accions es condemnen.
- De funcionament democràtic: tots som iguals davant la llei.
- I de cohesió social: tots hem de complir la llei i qui no la compleix ha de ser castigat.

Això sí, el càstig no ha de ser l'única alternativa que ha de tenir un Estat davant la delinqüència, però sí que ha de formar part d'una resposta de control.

BLOC II . INTERVENCIÓ SÒCIO-EDUCATIVA DINS L'ÀMBIT DE LA JUSTICIA

5. LA EDUCACIÓ PENITENCIÀRIA

5.1. El sistema penitenciari espanyol ; característiques i funcions

5.2. El rol i les tasques de l'educador/a social dins l'àmbit penitenciari

"Obrir escoles per a tancar presons"
(Víctor Hugo)

INTRODUCCIÓ

Recerca i lectura obligatòria:

- Ayuso, A. (2001). La intervenció socioeducativa en el tratamiento penitenciario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6-7, 73-99.

Parteixo de la idea que la presó s'ha d'entendre com una institució educativa. En aquest sentit, hem d'analitzar el paper de la l'educació en la legislació penitenciària, perquè ens obri un ampli marc de possibilitats dins del tractament i la intervenció amb el presoner. Però, també ens porta a la necessitat d'investigar la delinqüència dins d'un model educatiu deixant els altres models, que no defensen la reeducació de delinqüents que ja va propugnar, en 1974, Martinson amb la necessitat d'intervenir amb eficàcia pedagògica en aquest context.

Així mateix, sens dubte, són les implicacions legislatives les que defineixen i delimiten les possibilitats i els límits de la intervenció educativa al centre penitenciari perquè, al Reglament Penitenciari (article 2) queden establerts els objectius que té qualsevol sentència penal: (1) reeducar i reintegració de l'intern a la societat; (2) retenir i custodiar als detinguts, presoners i penats i, (3) donar assistència social als interns, als alliberats i a les seves famílies. Per tant, la presó és una institució amb dues funcions principals: una de rehabilitació educativa i, inserció social i, altra repressiva de custòdia i retenció dels penats.

A l'anterior, cal afegir el que queda recollit al article 25.2 de la Constitució on estableix que: "les penes privatives de llibertat s'orientaran cap la reeducació i inserció social" del penat dins un model educatiu i no mèdic. Amb aquesta finalitat, hem realitzat una revisió de la literatura científica al voltant dels diferents metanàlisi (tant a nivell nacional com internacional) que diuen que hi ha programes que són eficaços i ens donen les eines per establir els criteris que determinen el seu èxit. Ens aturarem especialment en un d'ells, el Programa de Pensament Prosocial (PPS) que, dins les presons espanyoles, s'ha aplicat amb població diferent, com ara joves o adultes penats.

L'EDUCACIÓ PENITENCIÀRIA

Recerca i lectura obligatòria:

- Castillo, J. i Ruiz, M. (2007). Un reto educativo en el Siglo XXI: La educación de delincuentes dentro del ámbito penitenciario. Una perspectiva de genero. *Revista Educación*, 9, 301-314.

En aquest apartat vaig a plantejar l'eficax intervenció pedagògica a les presons començant una breu revisió des de, per una part, la literatura especialitzada i, per altra, des de la premissa que **no tota intervenció és eficaç ni assoleix els objectius que es proposa. Fins i tot, existeixen intervencions que perjudiquen al subjecte tractat.**

És un fet tangible que moltes intervencions en els centres penitenciaris estan en mans dels voluntaris (d'associacions o ONG's) sense formació pedagògica, psicològica i criminològica per tractar a una població tan complexa. Dins aquest fet, s'omet que la base científica dels programes de tractament requereix que en ells participen professionals especialitzats tant en el seu disseny com en la seva implementació i avaluació, que requereix una formació teòric-pràctica rellevant i profunda, més enllà de conèixer els pilars bàsics dels programes més eficaços i efectius amb adolescents i adults delinqüents. També, cal saber que la Pedagogia de la Delinqüència o Penitenciària integra tres àrees: l'escola, el treball i el tractament de necessària especialització terapèutica o tractamental pels educadors/es socials i les pedagogues /pedagogs de presons (el mateix cal dir dels professionals de la psicologia i el treball social).

A més, la intervenció en les presons ha de basar-se en les evidències científiques per determinar les tècniques i programes de tractament pedagògic-educatius i psicològics més eficaços, amb una orientació de reinserció social i de, el colofó de la eficàcia de la prevenció a presons: la no-reincidència. Perquè, no tota la intervenció que reva aquesta denominació, ho és; ja que serà eficaç si facilita el objectiu final de les presons que, segons Cullen i Gilbert (1982) és: "*la rehabilitació ideal*" vinculada a la intervenció educativa. Per demostrar això, passem a revisar, d'una banda, els resultats d'algunes meta-anàlisis sobre l'eficàcia de programes que correlaciona positivament amb la no-reincidència i amb la reintegració social i, i per altra, a establir els principis d'intervenció eficaç (Gendreau, Goggin, French i Smith, 2006; Lopez-Latorre, 2006).

Metanàlisis realitzats per:

- Andrews Zinger, Hoge, Bonta, Gendreau i Cullen (1990) varen revisar 154 programes de tractament amb delinqüents que es portaren a terme a Estats Units trobant que els subjectes tractats varen representar una millora del 10% respecte al grup no tractat.
- Lösel i Kolferl (1989), varen realitzar altra metaanàlisi però a Alemanya, on la millora dels interns tractats respecte als no tractats va ser d'un 11%.
- Lösel (1995) va revisar 14 metanàlisi de programes dut a terme durant la dècada 1985-1995, i va obtenir un resultat global de millora de entre 5% i un 18% en els interns tractats a les presons.

- Redondo, Sánchez-Meca i Garrido (1999) varen analitzar 57 programes a Espanya, dels quals sis tingueren efectes contraproductius sobre els reclusos tractats i els restants presentaren un 15% d'efectes positius i un 12% de no reincidència.

Però no podem escapar d'una conclusió demostrada pels experts en delinqüència: els subjectes més resistents al canvi són els adolescents entre 15 i 18 anys (Garrido, Lopez, Silva, Lopez-Latorre i Molina, 2006).

A més dels efectes positius sobre els interns, cal tindre amb compte, que si existeix una efectiva intervenció, el clima als centres es menys estressant, reduint-se la violència en aquests i millorant les relacions interpersonals. Fet que facilitarà el nostre treball.

Principis d'intervenció eficaç

Recerca i lectura obligatòria:

- Zaragoza, J. i Gorjón, F. (2006). El tratamiento penitenciario español. Su aplicación. *Letras Jurídicas. Revista Electrónica de Derecho*, 3. Recuperat de <http://letrasjuridicas.cuci.udg.mx/numeros/03/JZH2006.pdf>

El repte més important en el tractament de la conducta delictiva, segons Aroca (2010), és obtenir informació veraç i científicament recolzada sobre què tipus d'intervenció és el més adequat, i per a quin tipus de subjecte. I és que no podem parlar d'un únic tractament per a tots els interns. No obstant això, hauríem de partir d'unes directrius emmarcades dins els *principis d'intervenció eficaç* que ens orienten tant pel disseny d'un programa de tractament específic per a cada cas, com pel procés de canvi de comportament que hem d'aconseguir a través de tècniques que han demostrat ser efectives en el tractament de conductes violentes o delictives de tots els interns que, segons Aroca et al. (2013a), vindrien a ser:

- ◆ Programes que tenen un model conceptual basat en la perspectiva cognitiva en la seva variant educativa i terapèutica.
- Ús de tècniques educatives cognitiu-conductuals que aconseguen canviar tant la manera de comportar-se com de pensar (valors, creences i actituds).
- ⊕ Intervenció destinada a: (a) l'adquisició de nous comportaments adaptatius i prosocials, (b) a la reducció de futurs comportaments violents i, (c) per compensar la deficiència cognitiu, emocional i relacional del delinqüent.
- ⊕ Intervenció adreçada a reduir factors de risc que provoquen i mantenen el comportament delictiu.
- ◆ Programes dissenyats per a que les intervencions estiguin clarament dirigides i estructurades (pas a pas).
- Formació dels professionals adient en tècniques que els permeti implementar-los adequadament i formació en coneixements al voltant del tipus de delictes i delinqüents a tractar.
- Introducció de la perspectiva familiar dins la intervenció del intern per que li caldrà rebre suport d'ells una vegada que estigui en llibertat.

5.1. EL sistema penitenciari espanyol: característiques i funcions

Recerca i lectura obligatòria:

- García Arán, M. (2008). El discurs mediàtic sobre la delinqüència i la seva incidència en les reformes penals. *Revista Catalana de la Seguretat Pública*, abril, 39-64.
- Khaled, M. (2011). Discusión y propuesta de uso de herramientas cualitativas de recogida de datos para el análisis del comportamiento violento en el medio penitenciario desde una perspectiva multidisciplinar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2, 65 – 73. <http://www.ugr.es/~jett/index.php>

No es pot oblidar que el model d'intervenció pedagògica és l'educatiu o de reeducació, en el seu sentit més ampli del termini: d'educació (formal i no formal), habilitats personals, interpersonals, emocionals, cognitives i de comunicació; amb programes que procurin la possibilitat de canviar, restringir o eliminar les conductes violentes, però que, més a més, desenvolupen comportaments prosocials alternatius per evitar la reincidència i facilitar la integració social de l'intern.

Així mateix, el primer objectiu de la nostra intervenció, dins el sistema penitenciari, segons Aroca (2010), és incorporar un conjunt de tècniques cognitives i conductuals dirigides a modificar els patrons que estan reforçant les conductes violentes. És a dir, les creences, idees i pensaments que fan possible el manteniment de les conductes no desitjades o delictives. Per això, segons l'autora, també, i com segon objectiu, s'ha d'intervenir en els aspectes cognitius que fan possible canviar aquestes creences i idees, els pensaments irracionals i les distorsions cognitives. Una vegada assolida aquesta modificació cognitiva, hauríem de ser capaços d'aplicar tècniques de clar caràcter conductual amb l'objecte de controlar la ira. No oblidem que molts delinqüents tenen un pobre control davant les emocions negatives i una baixa intel·ligència emocional (empatia i assertivitat, bàsicament) ().

Per aconseguir el primer objectiu, hauria de veure els components d'una intervenció eficaç basada en tècniques cognitiu-conductuals de *naturalesa educativa* atenent les següents habilitats cognitives (Alba, 2008; Aroca, 2010; Garrido i López, 2005; Lorenzo et al., 2013):

- **Gestió d'autocontrol i la ira.** Per ensenyar als delinqüents a aturar-se i pensar abans d'actuar; ensenyant-li a tenir en compte les conseqüències de seus comportaments i l'ús tècniques cognitives pel control de la seva pròpia conducta i les seves emocions.
- **Metacognició.** Ensenyar per ajustar i per avaluar el pensament propi, mitjançant la reflexió i el raonament que regeixen sentiments i conductes per poder controlar les experiències adverses de l'ambient que poden provocar conductes violentes.
- **Habilitats socials i de comunicació interpersonal.** Desenvolupar la capacitat de relacionar-se i comunicar-se adequadament amb els altres, sempre que s'apliqui la

tècnica del modelatge adientment en els *role playing* perquè, amb molta freqüència, no s'aplica com caldria, perdent la seva eficàcia.

- *Habilitats cognitives per resoldre problemes.* Per ensenyar a determinar i analitzar problemes interpersonals; tenir amb compte els sentiments i les conseqüències dels altres; reconèixer la manera en què el seu comportament afecta als demés i d'entendre per què altres persones responen a les seves accions com ho fan.
- *Pensament creatiu (també anomenat pensament lateral).* Per ensenyar al delinqüent a pensar en alternatives prosocials per solucionar problemes personals i interpersonals. És a dir, d'entendre i tenir en compte els valors alhora de recercar o decidir-se per una alternativa que li permetrà la solució del problema.
- *Raonament crític.* Ensenya a que el subjecte pensi en les seves accions i les d'altres de manera lògica i racional, sense caure en actituds egoistes o en les distorsions cognitives que li exculpen del que ha fet incorrectament.
- *Pressa de Perspectiva Social.* Per desenvolupar l'empatia. Cal tenir en compte el punt de vista, els pensaments i sentiments de les altres persones si vol tenir competències social.
- *Millora de valors.* Desenvolupar els valors que van més enllà de situacions particulars, en el curt termini, que ajudaran a entendre les normes socials, Llei, justícia, límits, en tots els contextos. Això el subjecte podrà ser conscient del seu punt de vista egocèntric del món en què viu.
- *Gestió emocional.* És important per "ensenyar a controlar i evitar l'excitació emocional excessiva (per exemple, ira, depressió, por i ansietat)» a l'infractor (Garrido i López, 2005, p. 33).

Finalment, segons Aroca (2010), per aconseguir el segon objectiu de la pedagogia terapèutica penitenciària, hi han programes eficaços avaluats i àmpliament considerats com efectius i eficaços, dins el model d'intervenció de naturalesa educativa i amb la utilització de les tècniques cognitiu-conductuals:

- Programa de Pensament Prosocial (PPS) (Garrido i López, 2005).
- Programa del Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes (PPS-VJ) (Alba et al., 2005).
- Programa ART (Goldstein et al., 1998) (Aquest programa es presenta traduït en Garrido, 2005, pàgines. 229-274).
- Programa EQUIP (Gibbs, Potter i Goldstein, 1995) (Aquest programa es presenta traduït en Garrido 2005, pàgines, 275-303).

El PPS és una clara alternativa de tractament en l'àmbit penitenciari que es basa en els avanços més recents d'un projecte de investigació que ha durat més de 35 anys al Canadà, on,

des de 1966, membres de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Waterloo han col·laborar amb els serveis del Ministeri de Servicis Correccionals d'Ontario per proporcionar de tractament i serveis de investigació (Alba, 2008), fins i tot a presons de màxima seguretat arreu del món. Per exemple, el PPS s'ha implementat en: Canadà, Anglaterra, Escòcia, Gal·les, Estats Units, Nou Zelanda, Dinamarca, Suècia, Caracas, Barcelona, València, Lleida, Extremadura, Illes Canàries o Galícia, entre altres. I amb tot tipus de delinqüents i delictes, centres (presons, centres de reforma; centres de llibertat vigilada, etcètera); edats (des de 14 fins 65 anys) i, per a dones i homes.

El seu primer i reconegut èxit es va aconseguir amb delinqüents d'alt risc que varen obtenir la llibertat condicional, i que es plasmà en la publicació del primer manual del PPS per Ross, Fabiano i Ross (1986).

Darrera tantes dècades, es pot proposar-lo com una de les millors alternatives per professionals que treballen amb població delinqüent, predelinqüent i antisocial (Garrido i López, 2005).

A continuació, es presenta una taula (5.1.) on apareixen resumides les parts i els programes que conformen el PPS genèric, del que caldria partir per fer les adaptacions adequades si volem fer una intervenció personalitzada de l'intern.

Taula 5.1.- El programa de pensament prosocial

MÒDULS	ANTECEDENTS	OBJECTIUS	SESSIONS
Resolució de problemes	Revisió modificada dels programes dissenyats per Platt y Spivack (1975) y Platt y Doume (1981).	Ensenya habilitats cognitives i comportamentals que permeten desenvolupar una aproximació general als problemes.	<ul style="list-style-type: none"> . Reconeixement del problema . Identificació del problema . Recollida d'informació . Concepció . Comunicació no verbal . Comunicació verbal . Alternatives . Conseqüències . Comunicació assertiva
Habilitats socials	Partint de l'aprenentatge estructurat d'habilitats socials de Goldstein, Sprafkin y Gershaw (1979) tenint en conter els seus sis components: pre- entrenament; modelat; <i>role-playing</i> ; <i>feedback</i> ; transferència i generalització.	Es centra en la ensenyança de 36 habilitats, emfatitzant els aspectes cognitius i l'aprenentatge dels principis de conducta social.	Habilitats com: resposta als missatges contradictoris; fer peticions; prendre decisions; autocontrol; disculpar-se; seguir instruccions; assertivitat, etcètera.
Tècniques de negociació	Procedent del programa SOCS (Situació, Opció, Conseqüències y Simulació) de Roosa (1971) on s'entrena	Ensenya una resposta alternativa al conflicte, utilitzant la negociació que deu estar regida pel component de flexibilitat	Passos per sessió: . Cóm identificar i clarificar la situació problemàtica. . Cóm identificar les opcions (respostes possibles). . Cóm identificar les conseqüències

	mitjançant modelat, <i>role-playing</i> , pràctica i <i>feedback</i> .		d'eixes opcions. . Simulació o assagis (<i>role-playing</i>) de las opcions i conseqüències desitjades.
Control de la ira / de les emocions negatives	A partir de <i>Aggression Replacement Training</i> (Programa ART) (Goldstein, Glick y Gibbs, 1998), disponible en Garrido (2005).	El maneig de la ira i situacions emocionals de gran càrrega adversa, d'estrès interpersonal. S'utilitza en l'entrenament la discussió entre els membres del grup.	. Detectar els disparadors de la ira. . Detectar les senyals prèvies a la ira. . Dominar frases per reduir la ira o pensar amb els recordatoris. . Dominar tècniques per reduir la ira. . Exercitar la auto-avaluació.
Pensament creatiu	A partir del "pensament lateral" del programa CORT-1de De Bono (1985).	Ensenyar el pensament reflexiu, raonar i interessat pels altres punts de vista, i oferir un procediment que permeti al subjecte examinar el pensament dels demés.	Els passos tractats per sessió: . Presentar al grup una idea, una proposta o un problema. . Preguntar-los per a que expressin els seues opinions. . Presentar el material de la sessió per a que tinguin amb conter noves formes de entrenar-se en diferents situacions.
Canvi de valors	Inclou diversos dilemes morals presentats per Galbraith y Jones (1976) (citad en Alba, 2008); jocs de sala com "escrúpols i dilema" (Sistema de Aprenentatge Creatiu), i anècdotes personals i dilemes morals que es troben en premsa, internet, televisió, etcètera.	Ensenya a pensar en els sentiments dels demés persones (empatia).	. Presentació del dilema . Cadascun pensa en el dilema i decideix l'acció per a solucionar-lo, i les raons de perquè la seua elecció. . Es distribueixen en grups xicotets de discussió i examinen les raons de les diferents eleccions presentades. . Cadascun dels participants reflexiona al voltant de la seua petició.
Raonament crític	Part del programa d'entrenament en raonament crític de D'Angelo (1971)i, Ross i Ross (1995)	Ensenyar a cóm pensar, avaluant el pensament propi i dels altres, acuradament amb lògica i racionalment sense distorsions cognitives.	Los grups practicant les habilitats en quatre àrees: . Persuasió . Errors de pensament . Assumpcions, fets i inferències . Sense prejudicis
Revisió de les habilitats		L'objectiu és integrar tot el treballat en el programa.	
Exercicis cognitius		Realitzar diversos exercicis de resolució de problemes que buscant practicar algunes de les habilitats del programa.	
Tasques a realitzar fora de les sessions i durant el temps que es fa el programa.		Potencien la transferència de les habilitats cognitives i ficar a prova el seu aprenentatge.	

Font: Lorenzo et al. (2013, pp. 135-136)

Recerca i lectura obligatòria:

- Alba, J.L. (2007). El pensamiento prosocial en la gestión de conflictos. *Animació: Revista D'Estudis i Documentació*, 22, 10-25.

5.2. El rol i les tasques de l'educador/a social dins l'àmbit penitenciari

Recerca i lectura obligatòria:

- Gil, F. (2010). La perspectiva pedagògica en las prisiones. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (245), 49-66.
- Wyvekens, A. (2007). What works in reducing crime? Champ penal. Extraure d'el document : *Lectures et confrontations* en URL: <http://champpenal.revues.org/document67.html>.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2012). Estadística penitenciaria. En: <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/estadisticas.html>

Sovint trobem a la literatura internacional referències a la necessitat de la intervenció educativa més científica i innovadora des de la Pedagogia Penitenciària, de la Delinqüència o Terapèutica ficada en pràctica tant per les educadores/educadors socials com per les pedagogues/ pedagogs com les següents:

The reality of daily prison life is complex and presents multi-problem situations, especially situations related to the prison population's cultural, ages, educational levels, and races diversity, between other, that caused internal stress due to specific features like the overcrowding, everyday more and more evident. For that, some reflections about the educational tasks addressing us by the necessity to consider every human being in his or her environment with personal familiar and social circumstances, that could be respected but there could not be accepted if bringing the educational intervention down each. So, we need strong theoretical bases from each Social Science like Criminology, Pedagogy and Psychology.

Prisons have a job to do in social education because they are visible tokens of the failures of freedom society and, in a way, the responsibility of the family educational system and the community in general. But, however, the prisons are also a way of addressing those failures thanks to the value of social pedagogy and social education like two alternatives in front of conventional educational practices, for that we need to look for comprehensive educational answers from some pedagogical practices that achieved an ethically aims (as rehabilitating) into civic rights and duties of the prisoners. So, the penitentiary system should expand its horizons to other environments and realities. It is a 'learning community' that cannot and should not be cut off from society.

The model by Tony Ward 'good lives', proposes a theory for prison re-education whose legislative, ethical and anthropological framework is human rights with prison treatment, because the extensive bibliography of Ward²⁴ signs that the human rights help to the professionals: (a) to see the offenders'

²⁴ L'alumnat interessat en aquest model, pot llegir els articles que citi baix. Més a més, Ward té publicats diversos llibres però, sols en anglès. He intentat limitar-me a tres revistes (per facilitar-vos la recerca) i a articles on apareix aquest model (*good live*) fàcilment explicat.

Ward, T. (2002). Good Lives and the Rehabilitation of Offenders: Promises and Problems. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 1-17.

Ward, T. (2008). Human Rights and Forensic Psychology. *Legal and Criminological Psychology*, 13, 209-218.

Ward, T. y Brown, M. (2004). The Good Lives Model and Conceptual Issues in Offender Rehabilitation. *Psychology Crime and Law*, 10 (3), 243-257.

human needs; (b) to find lifestyles suitable to create more humane penitentiary environments, respectful prison environments; (c) to change from a therapeutic model to a perspective that focusing on the specific human right as: education, teaching and culture and, (d) to stand the educational possibilities out involving human rights in prison linked with the re-educational horizon.

Si es vol analitzar la recerca que es pot fer en l'entorn penitenciari des de l'àmbit de l'educació social, segons Martin, Vila i Oña (2013), és necessari entreveure què passa a les presons, així com què sentit té educar en elles. També és necessari ser conscients de que les presons, com a institucions socials, més enllà de reproduir conceptes i valors de la vida i la cultura que ens envolta en llibertat, eduquen pel simple fet d'existir. Així, els autors, consideren que és important conèixer el sentit que aquests processos educatius tenen a les presons i aconseguir que no s'utilitzen simplement per mantenir el control social, per tal que el temps d'empresonament es converteixi en un temps útil per a persones sotmeses a eixes privacions.

Ara bé, molts dels reptes que s'estan vivint actualment a les presons del nostre país necessiten plantejaments socioeducatius cada vegada més complexes, com:

- La resistència del propis presoners al tractament, fins i tot, no perceben que la seua participació a les activitats educatives lis vaja a proporcionar cap benefici personal, sols de reducció de condemna.
- Creixents delictes de violència a la parella i, la ja clàssica problemàtica de joves encarcerats, domes presoneres amb xiquets, drogodependents i malats mentals.
- Resistència per part d'alguns interns a seguir les normes establertes als centres.
- Els dèficits culturals i acadèmics dels presoners que impedeix portar a terme programes efectius (PPS, ART o EQUIP); així com programacions educatives consistents, més enllà de les activitats de oci i temps lliure tan utilitzades però, per a que no calen professionals especialitzats.
- La creixent multiculturalitat de la població reclusa.
- L'alta ràtio educador/intern.
- Seqüeles psicològiques i físiques dels interns abans i durant l'estància a la presó.
- La gran majoria dels interns, no saben treballar en grup i menys, d'aprenentatge cooperatiu, tant important en la i integració/reinserció laboral.

-
- Ward, T. y Gannon, T. A. (2006). Rehabilitation, Etiology, and Self-Regulation: the Comprehensive Good Lives Model of Treatment for Sexual Offenders. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 77-94.
- Ward, T. y Langlands, R. L. (2008). Restorative Justice and the Human Rights of Offenders: Convergences and Divergences. *Aggression and Violent Behavior, 13*, 355-372.
- Ward, T., Mann, R. E. y Gannon, T. A. (2007). The Good Lives Model of Offender Rehabilitation: Clinical Implications. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 87-107.
- Ward, T. y Salmon, K. (2009). The Ethics of Punishment: Correctional Practice Implications. *Aggression and Violent Behavior, 14*, 239-247.
- Ward, T. y Stewart, C. A. (2003). Criminogenic Needs and Human Needs: A Theoretical Model. *Psychology, Crime and Law, 9* (2), 125-143.
- Ward, T. y Stewart, C. A. (2003). The Relationship between Human Needs and Criminogenic Needs. *Psychology, Crime and Law, 9* (3), 219-224.
- Ward, T. y Syversen, K. (2009). Human Dignity and Vulnerable Agency: An Ethical Framework for Forensic Practice. *Aggression and Violent Behavior, 14*, 94-105.
- Ward, T. y Willis, G. (2010). Ethical Issues in Forensic and Correctional Research. *Aggression and Violent Behaviour, 15*, 399-409.

- La resistència d'alguns dels membres de l'equip de tractament a ser responsables, no només de la seva tasca individual sinó, de les conductes en diferents moments i programes del grup amb el que treballa.
- Les noves tipologies delictives fan que els professionals no coneguin programes avaluats per tractar-les o, simplement, no tenen formació en els nous tipus de delictes i delinqüents.
- Nombrosos trasllats, canvi de centre penitenciari temporals o eixides amb llibertat condicional, fan que els educadors/es no puguin, amb els grups amb quins intervenen, finalitzar els programes ni fer les seves avaluacions.

Però, he de dir que sols he anotat algunes de les existents, encara que ens poden parèixer moltes.

BLOC III: INTERVENCIÓ EN DESADAPTACIÓ SOCIAL**6. ELABORACIÓ I DISSENY DE PROJECTES D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA I COMUNITÀRIA.**

6.1. Els programes d'intervenció eficaços: característiques

6.2. Programes comprensius:

6.2.1. El programa ART.

6.2.2. El control de la ira.

6.2.3. El programa EQUIP.

6.2.4. Intervenció familiar: escola de mares i pares, orientació i assessorament familiar.

6. ELABORACIÓ I DISSENY DE PROJECTES D'INTERVENCIÓ SOCIOEDUCATIVA I COMUNITÀRIA**Recerca i lectura obligatòria:**

- García Sánchez, A. (2009). Cap a un model estandarditzat d'atenció policial a les dones que pateixen violència masclista. *Revista Catalana de la Seguretat Pública, maig*, 13-26.
- Levine, M. (2009). Identitats socials, violència i ordre públic. *Revista Catalana de la Seguretat Pública, maig*, 107-119.

El tema 6 és la recopilació i posada en pràctica de pràcticament tot el que hem donat fins ara. Principalment, els temes:1, 2 i 3, cal llegir-los de nou i tenir a l'abast les figures i taules que hi apareixen. Teoria imprescindible per a fer una pràctica i uns dissenys d'intervenció eficaços.

La prevenció del delictes és un resultat que s'obté mitjançant activitats o pràctiques diàries que es donen en diferents escenaris institucionals. Un "escenari" és un lloc on la gent actua d'acord amb els seus diferents rols: pare, veí, treballador, company, per tant, hem d'assenyalar l'existència de diferents escenaris on poden realitzar programes de prevenció del delictes (principalment per part d'educadors/es socials, escola, família, comunitat, policia i ordre públic de l'Estat), i és en ells on la investigació examina dos tipus bàsics d'activitats: (1) la "pràctica", o activitat rutinària establerta en aquest escenari, i (2) un "programa".

Ara bé, un programa és un esforç dirigit per desenvolupar l'ajust social, canviar, restringir o ensenyar conductes prosocials per tal de prevenir les conductes antisocials o el delictes. Generalment, els programes provenen de la iniciativa pública, de l'ordre que siga. En són exemples les campanyes per denunciar els maltractaments a les dones, el consum de drogues i alcohol en adolescents, contractar vigilants per protegir les alumnes de patir assalts en el campus (molt habitual als Estats Units), o els esforços dirigits a eradicar l'abús infantil en la família.

Amb el temps, si els programes aconseguen els objectius previstos, en la societat arriben a convertir-se en pràctiques, i la gent ja no ha de recordar que hi va haver un temps en què aquesta activitat va ser impulsada a través d'un programa planificat per especialistes. En unes altres ocasions, si el govern no finançara contínuament la intervenció dels professionals especialitzats, aquesta desapareixeria. Per exemple, la iniciativa de lliurar mòbils a les dones en risc de ser atacades per les seues exparelles que els permet emetre trucades ràpides

d'auxili no hauria existit sense el finançament i la logística de l'autoritat administrativa responsable. Com és natural, aquestes noves pràctiques (programes) resulten més fàcilment avaluable perquè poden concebre's i implementar-se tenint en compte les necessitats de la població i amb el rigor metodològic que cal, per la justificació de la despesa pública que se satisfan mitjançant l'avaluació.

Llavors, estem parlat de prevenció primària, secundària i/o terciària. Així, La teoria de la intimidació condicional (*conditional deterrence*, Williams i Hawkins 1986) afirma que la utilitat de la prevenció del delictes en cadascun dels diferents escenaris on es pot actuar amb aquesta finalitat (escola, família, el carrer o uns altres llocs d'intercanvi social, la tasca policial, el mercat laboral, el veïnat i els tribunals/les presons) depèn en bona mesura de la tasca realitzada en els altres escenaris, de manera que, per exemple, un programa escolar no tindria èxit si, al mateix temps, les famílies de l'alumnat tractat estiguessen greument desatentes, o els carrers del barri transmeteren inseguretat i inseguretat social. Per tant, i parlant de la prevenció terciària, aquesta perspectiva planteja que el càstig derivat de la pena i el seu efecte de prevenció general només pot ser efectiu si està reforçat pel control social informal de les altres institucions o agències de prevenció. Aquesta naturalesa "condicional" pot aplicar-se igualment a unes altres estratègies preventives com, per exemple, si estem portant a terme un programa de prevenció del consum de tòxics amb alumnat de primer de l'ESO i els progenitors consumeixen drogues a casa, l'efecte del programa no serà significatiu.

D'altra banda, si parlem de tractar la delinqüència per al desenvolupament integral de la persona, en la investigació es conclou que determinades estratègies han demostrat ser efectives en escenaris o contextos específics. Em centraré en dos contextos afins amb l'Educació Social, la Pedagogia i la Psicopedagogia: (1) la família i l'escola, (2) centres penals i comunitat, atès que les dues primeres semblen funcionar millor de manera conjunta en aquest esforç socialitzador per aconseguir un ajust psicopedagògic. Per exemple, vegem algunes estratègies en diferents contextos:

(1) Dins de la intervenció familiar.

(1.1) La *teràpia multisistèmica*, segons Garrido (2005), que treballa simultàniament en diversos escenaris, però l'eix central de la qual sembla que és la família, juntament amb l'escola i la comunitat (grup de pares). De fet, l'objectiu de la intervenció és el desenvolupament d'habilitats intrapersonals, pròpies de l'individu (p. ex.: millora en les seues capacitats cognitives) i interpersonals, millorant la relació amb els actors d'aquests diferents àmbits d'interacció, accedint a noves fonts de reforç prosocial. Es tracta d'una de les metodologies més eficaces per al tractament en comunitat de joves que ja han mostrat comportaments delictius, però que encara no han desenvolupat una personalitat antisocial adulta. S'han realitzat fins a la data cinc investigacions de gran rigor metodològic, i en totes elles s'han observat millores en els xics tractats comparats amb els membres dels grups de control, uns beneficis que s'han estès a les relacions familiars, la disminució de problemes de conducta i de la freqüència i gravetat de delictes futurs.

(1.2.) Un altre mètode de prevenció eficaç combina l'educació dels progenitors amb l'atenció preescolar o cura maternal (*day care*) durant unes hores del dia. El contingut de

l'educació parental es basava en maneig de solució de problemes o bé habilitats de criança i per al maneig de crisis familiars. Per la seua banda, els xiquets eren habitualment objecte, per la seua curta edat —des dels 0 fins als 4 anys— d'accions d'enriquiment cognitiu. Segons Aroca (2010), l'estudi longitudinal de Gottman i De Clair (1997) va establir la necessitat de formar mares i pares com a *coach* o preparadors emocionals perquè desenvoluparen la intel·ligència emocional en els fills i les filles, que influiria tant en el seu èxit i felicitat com en tenir una relació parentofamiliar positiva que, al mateix temps, facilitaria l'educació i socialització dels menors. Per obtenir aquests resultats, els autors indiquen els continguts que hauria de contemplar un programa de formació per a mares i pares:

- Aprendre a percebre les emocions dels fills.
- Aprendre a escoltar amb empatia “captant” els sentiments dels fills per ajudar-los a posar nom als sentiments i a verbalitzar-los. Cosa que cal si volem que els més menuts puguen potenciar i controlar les emocions.
- Posar límits i normes a casa.
- Ajudar els fills a solucionar els seus problemes.

Gottman i De Clair varen assenyalar que després de les pràctiques d'aquests progenitors preparadors emocionals durant tres anys, amb xiquets de 10 i 11 anys, mostraren un nivell adequat de rendiment escolar, sociabilitat, benestar psicoemocional i bona salut, i varen obtenir la màxima puntuació en matemàtiques i lectura, més que els xiquets educats amb altres estils educatius.

Per una altra banda, segons Garrido (2002), alguns dels programes més efectius —el de la Universitat de Siracusa, o el projecte Perry— es caracteritzen per proporcionar el seu suport durant molt de temps, és una intervenció prolongada, així, el programa de la Universitat de Siracusa atén durant els cinc primers anys de la vida dels xiquets, mentre que l'escola Perry s'ocupa dels xiquets i de les seues famílies al llarg d'un any o dos. El seguiment de més de deu (Siracusa) i vint (Perry) anys demostra una reducció significativa de problemes socials i delinqüència comparat amb xics pertanyents a grups de control.

(1.3.) Unes altres estratègies que també han provat ser eficaces han combinat, igualment, l'actuació a l'escola, però ja dins de l'educació primària, juntament amb l'entrenament de pares i mares. A tall d'exemple, l'Estudi Experimental de Montreal, un dels més reeixits, liderats per Richard Tremblay, a mitjan dècada del 1990, es va ocupar de xiquets provinents de zones socials marginals. El programa durava dos anys i tenia dos components: educació donada als progenitors a casa seua i habilitats socials orientades per l'aprenentatge dels xiquets. Els progenitors aprenien a reforçar positivament la conducta dels seus fills i consagrar millors tècniques de disciplina que el càstig freqüent, cosa que feien habitualment. Per la seua banda, els xiquets aprenien a l'escola a millorar les relacions amb els seus companys. En un seguiment realitzat sis anys més tard, els alumnes del grup tractat van mostrar menors índexs de conducta agressiva i de delinqüència.

Recerca i lectura obligatòria:

- Badia i Pujol, J. (2009). El Projecte de convivència del departament d'educació. *Educar*, 43, 131-135.

(1.4.) Unes altres experiències s'han centrat en portar la teràpia familiar a les llars, ensenyant diferents habilitats d'autocontrol, habilitats socials i de criaça dels fills, i algunes d'elles també han tingut resultats positius. Algunes d'aquestes experiències han actuat també —juntament amb la intervenció familiar— amb els fills en la comunitat, mitjançant programes d'animació cultural després de l'horari escolar i tutories individuals, amb resultats prometedors —per exemple, segons Garrido (2005), el programa de l'Urban Institute's Children At Risk orientat a adolescents de barris pobres de cinc ciutats dels Estats Units— però lluny de les expectatives inicials, ja que només es va registrar una disminució dels delictes autoinformats pels xics un any després d'acabar el programa. Per ara, es pot concloure que els programes a la família més reeixits en la prevenció de la delinqüència també tenen estratègies de canvi incorporades en el sistema escolar, des de l'atenció maternal fins a l'escola primària.

La LOE (o qualsevol llei educativa dins de la Unió Europea) té com un dels seus objectius principals el desenvolupament integral de la persona, per tant és un marc que podem utilitzar per aplicar programes. Però potser un dels problemes actuals és que molts responsables de l'educació desconeixen les investigacions existents que indiquen quins programes són efectius en la prevenció de quatre conductes indesitjables: delinqüència, conducta antisocial (actes reprovables però que no constitueixen delictes), consum d'alcohol i drogues i absentisme escolar o expulsió de l'escola. A més a més, la nova llei educativa planteja un altre problema greu: l'increment del nombre d'alumnes per aula, fet que perjudica una supervisió adient i prevenció de les conductes desadaptades.

Hi va haver set tipus de programes que van demostrar ser efectius en la reducció d'una o més d'aquestes quatre conductes negatives, però només van ser tres els que van provar reduir la delinqüència: (1) els dirigits a millorar el funcionament de l'escola i el sistema de disciplina, (2) les intervencions que tenien per objecte establir normes o expectatives per a determinades conductes, i (3) aquells que empraven mètodes cognitivoconductuals o conductuals per al foment de la competència social o l'autocontrol.

En primer lloc, els programes dirigits a millorar el funcionament de l'escola i el sistema de disciplina busquen canviar el procés de la presa de decisions i l'estructura d'autoritat de l'escola. En general, es creen equips formats per professors, progenitors, estudiants i membres de la comunitat, i entre tots busquen noves activitats per millorar l'escola. Prèviament es fa una anàlisi de la situació i es discuteixen les metes que cal aconseguir, les noves activitats hauran d'aconseguir disminuir els problemes, i un requisit d'aquest canvi és augmentar la comunicació i cooperació entre tots aquells que participen en el funcionament del centre. També és habitual establir o aclarir noves regles de conducta, i decidir el sistema pel qual aquestes regles seran imposades.

El segon tipus de programes que va demostrar ser efectiu en la prevenció de la delinqüència incloïa diferents activitats que busquen mostrar (per tota l'escola) que ara hi ha noves normes i que de tots els subjectes s'esperaven determinats comportaments assenyalats dins de les normes. Això s'aconsegueix mitjançant diferents mètodes: posar cartells, emetre fullets, actes en què els estudiants es comprometen a respectar normes importants (per exemple, no consumir drogues) i mostrar símbols relacionats amb la conducta apropiada com cintes, insígnies o equivalents que signifiquen coses com: "no comptes amb mi per a les drogues", o "en aquesta escola no volem els assetjadors".

En tercer lloc, els programes cognitius i conductuals dirigits a la millora de la competència social i l'autocontrol ensenyen nous comportaments i habilitats de pensament, i s'asseguren que els alumnes obtinguen un reforç positiu per això, els reforços poden ser de fora, impartits pels professors, però és millor que siguin interns, és a dir, és l'alumne mateix qui valora com a desitjable un comportament, i se sent millor i eleva la seua autoestima. Els procediments usals impliquen modelar conductes o activitats de pensament (per exemple, parar-se a pensar abans d'actuar, veure quines opcions hi ha per solucionar un problema, contemplar els efectes d'aquestes accions i triar-ne una), ajudar a posar en pràctica aquestes noves conductes mitjançant la pràctica guiada, assajos amb ajuda del professor, com uns altres companys (*role playing*) i donar *feedback* (informació del resultat de les noves conductes) i reforç. A Espanya és digne de destacar el programa desenvolupat per l'escola per Manuel Segura Morales "Decideix tu", que s'adequa del tot a aquesta metodologia. El professor Segura l'ha ensenyat de manera infatigable durant els últims quinze anys amb molt d'èxit.

En l'actualitat sabem que tant els programes en la família com a l'escola es beneficien de la col·laboració que pugua establir amb l'una i l'altra. De fet, ja vam veure com els programes familiars comptaven molt amb el suport del professorat. El mateix es pot dir de les intervencions escolars. Per exemple, els progenitors poden millorar el rendiment dels programes de competència social si faciliten que els seus fills practiquen les noves habilitats en la seua vida diària, si ajuden al fet que a casa es veja que les seues noves conductes són valorades i eficaços en resoldre problemes. La Figura 1 representa de manera gràfica les virtuts d'una "bona escola" que siga un element preventiu de la delinqüència. Els currículums s'adapten a la realitat dels estudiants, però la "intel·ligència social" (competència social) no es descuida.

6.2. Els programes d'intervenció eficaços: característiques

Definició de programa

- És un esforç dirigit a canviar, restringir o crear una pràctica per tal de prevenir el delicte, i normalment és gràcies a la iniciativa pública, l'ordre que siga (esforços per eradicar el maltractament dels xiquets, les campanyes per denunciar la violència en la parella, supervisió de les residències de gent gran o guarderies...
- Si els programes aconseguixen calar en la societat, arriben a convertir-se en pràctiques habituals.
- El repte previ a la intervenció o confecció d'un programa és saber: Quin tipus de tractament/intervenció és millor?

—Per a quins subjectes?

—En quins escenaris?

Confeccionar un programa de tractament i implementar-lo amb èxit és diferent. No tot programa és eficaç.

Quan confeccionem amb tot detall un programa de tractament en un lloc seleccionat (programa de demostració), els seus resultats (eficàcia) poden no ser replicats quan aquest mateix programa es fa en un lloc ordinari (efectivitat).

Per tant, per saber si un programa de tractament és vàlid, ha de ser aplicat en diferents llocs i situacions perquè siga més gran la seua efectivitat.

6.2.1. Troballes generals

A continuació, establisc la diferència que hi ha entre ser un programa de tractament eficaç i/o efectiu.

Els resultats d'un programa d'intervenció determinaran si és eficaç si ha aconseguit assolir els objectius per als quals es va dissenyar en el tractament de determinats subjectes. A aquesta conclusió s'ha d'arribar després de fer una avaluació pre i posttest, així com la passada de proves que demostren que s'ha donat un canvi cognitiu que facilite el canvi de conducta.

Però pot ser que aquest mateix programa en ser implementat o ser replicat en un altre context (escolar, psiquiàtric, centre de reforma, com els més habituals), no s'obtinguen els resultats esperats o obtinguts amb anterioritat, per tant pateix d'efectivitat.

D'aquesta manera, uns dels objectius hauria de ser confeccionar programes de tractament que siguen implementats en diferents situacions (contextos) per perfeccionar-ne l'efectivitat, és a dir, l'índex d'eficàcia en diferents contextos. Això serà possible sempre que dissenyem un model d'avaluació metodològicament potent i científic.

Són molts els estudis i autors (Andrews, Bonta, De Bono, Goldstein) que refereixen que és "més important tenir un programa ben dissenyat, amb una base teòrica ben sòlida i amb una acurada implementació (organització), que el context".

Des del 1985 i el 2001, segons Lorenzo et al. (2013), es van realitzar 30 metaanàlisis sobre programes de tractament. En general, quan hi havia un bon control (grup experimental o de tractament i un grup control o de comparació), els grups tractats disminuïen la seua reincidència un 10%. També hi ha programes que aconsegueixen reduir la reincidència entre el 20% i el 40%, depenent del model teòric del qual parteix, del tipus de delictes comés i de la formació dels professionals que el posen en marxa. Així també, les autores i l'autor assenyalen que no tots els programes efectius amb una població X ho són en unes altres poblacions (cal contemplar moltes variables).

Taula 6.1. Els principis de la intervenció efectiva d'Andrews²⁵

1. Fonamentar el programa en una teoria psicològica sòlida (basada en psicologia de la personalitat i de l'aprenentatge social) de la delinqüència.
2. Evitar estratègies basades en el càstig o la retribució.
3. Intentar que l'escenari s'apropi el més possible a la comunitat.
4. Avaluar els factors de risc i establir un nivell d'intervenció d'acord amb el nivell de risc que presenti el subjecte.
5. Entre els factors de risc trobats, aïllar els dinàmics i considerar-los objectius de canvi que es pretén amb el programa.
6. Elaborar un programa que siga multimodal, és a dir, que afecte les necessitats criminògenes més rellevants que estiguen al seu abast.
7. Emprar mètodes adequats per valorar els factors de risc.
8. Principi de la "capacitat de resposta general" (<i>general responsivity</i>); aparellar els serveis del programa als estils d'aprenentatge, les capacitats i motivacions dels subjectes, tenint cura que les relacions interpersonals siguin d'una qualitat elevada.
9. Principi de la "capacitat de resposta específica" (<i>specific responsivity</i>); adaptar les intervencions a les característiques específiques dels subjectes en termes d'ètnia, edat, gènere, llengua, i d'acord amb els recursos o factors de protecció que presenten.
10. Avaluar la capacitat de resposta específica i els recursos del subjecte a través de mètodes adequats.
11. Desenvolupa estratègies coordinades per garantir la continuïtat en la prestació de serveis al subjecte, incloses estratègies de prevenció de la reincidència.
12. Identificar i aclarir les àrees en què els professionals puguin exercir el seu criteri personal en l'aplicació del programa.
13. Desenvolupar una sèrie de principis que puguin servir de guia en l'aplicació del programa.
14. Establir un mètode per assegurar la integritat en la realització del programa; especificar criteris per a la selecció, l'entrenament i la supervisió dels professionals, establir el mètode adequat per registrar informació mentre s'executa el programa.
15. Preocupar-se perquè els professionals desenvolupen unes bones habilitats, especialment en relació amb la seua capacitat per a la interacció i motivació dels subjectes, i en l'estructuració dels programes i les sessions.
16. Assegurar-se que els directors dels programes siguin persones compromeses, amb experiència i amb capacitat per coordinar i acreditar el programa.
17. És important que el programa s'integre adequadament en el seu context social i en què s'ajuste el millor possible a les necessitats del lloc en què es realitza.

Font: a partir de Andrews (1995)

6.2.2. Tractaments ineficaços

✓ Em referisc a aquells que busquen ensenyar disciplina com a principal i única estratègia de canvi com els programes anomenats camps militars (*boot camps*), on els joves estan sota un entrenament rígid militar, que els intimida. A més que no els proporciona conductes alternatives per estar en una societat civil.

✓ Aquells programes que busquen intimidar els joves portant-los a CP (Centre Penitenciari) i mantenint experiències personals amb els dolors de la tancada, entrevistes amb reclusos de llargues condemes... volen causa "ensurt inesborrable" (*scared straight*).

²⁵ Aquests principis es basen en el paradigma cognitiu-conductual que va ser ben estudiat per Andrews i Bonta (1994), autors molt rellevants dins el desenvolupament de programes d'intervenció actuals.

- ✓ Els programes de formació professional si no existeix una perspectiva factible d'ocupació (estudi de necessitats i condemna).
- ✓ Els d'activitat física (muntanyisme o navegació) si no hi ha activitats terapèutiques.
- ✓ Tots aquells que utilitzen la psicoanàlisi i la psicologia dinàmica on la introspecció i la resolució de problemes psicològics "profunds" són l'objectiu (traumes).

6.2.3. Conclusions obtingudes d'estudis sobre programes d'intervenció

1. Variant: edat

Cleland, Pearson, Lipton i Yee (1997) varen realitzar un estudi molt important analitzant 659 estudis que van abastar 157.000 subjectes per estudiar l'efecte dels tractaments segons el rang d'edat dels delinqüents i, en els menors de 15 anys, els programes van tenir majors i millors efectes. Després Cleland et al. (1997) varen seleccionar els programes que complien alguns requisits d'efectivitat i va tornar a observar que els seus efectes més positius es presentaven en la població menor de 15 anys o en adults, però els subjectes que menys van canviar eren els compresos entre els 15 i els 18 anys, justament quan es troba en el període àlgid de la formació de la carrera delictiva (adolescència).

2. Variant: programes multimodals

Una segona tendència als estudis més rellevants i científicament més complets és la necessitat que els programes siguin multimodals, és a dir, que contemplen diferents factors de risc dinàmics o "necessitats criminògenes" que influeixen en la carrera delictiva d'un subjecte com:

- Actituds afavoridores de la violència i el delicte
- Consum de substàncies
- Presència d'excuses, creences que justifiquen el delicte
- Deficiència en habilitats de resolució de problemes
- Impulsivitat i manca d'autocontrol
- Una família amb risc sense suport social i emocional
- Amics amb estil antisocial de vida i que reforcen la seua
- FP (mòduls formatius professionals)
- Nivell acadèmic (abstracció)

3. Variant: escenari del tractament

Generalment s'estableix que el context més eficaç és el comunitari, en contra de l'institucional. Perquè un programa realitzat en la comunitat permet i facilita la generalització i transferència del que s'ha après. Però no n'hi ha prou amb el context, també es requereix un programa eficaç i eficient perquè si no és igual on s'implemente. Per tant, és més important tenir un programa ben dissenyat i amb una acurada implementació (organització, formació dels professionals) que el context.

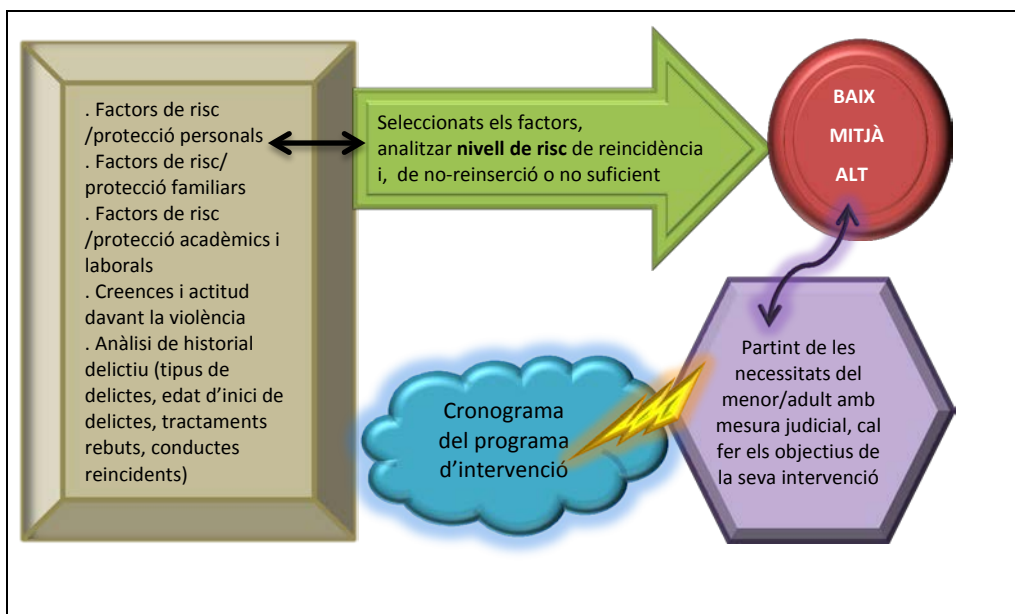
6.2.4. La intervenció correccional educativa

És l'activitat dels professionals de la Pedagogia, Educació Social, Psicologia i Treball Social, principalment orientada a elaborar o posar en pràctica programes que tinguin per finalitat facilitar la reinserció social i la no-reincidència dels delinqüents, i per a això hem realitzar una avaluació del subjecte que ens indicarà el tipus de la intervenció que cal realitzar amb ell. Vegem la Figura següent (6.1.). Aquest aspecte del temari el tractarem em més profunditat més endavant. Però, cal analitzar la figura següent que, a més a més, és un resum del que hem vist en el Tema 2.

Si al que s'ha exposat anteriorment afegim que la conducta violenta/inadaptada és tant una manifestació cognitiva, emocional com conductual, qualsevol intervenció que pretenga produir canvis en el subjecte ha de tractar els tres aspectes.

És a dir, com que la violència és una conducta apresada (observació, imitació, reproducció i manteniment) (Akers, 2006), haurem de donar l'alternativa d'aprendre una altra conducta que la suplisca i de tipus prosocial. Per exemple, quan escolte dir a les persones: "no faces això!", espere que l'exclamació segueixca amb: "has de fer això altre". No es pot deixar sense conductes de resposta davant el dia a dia de la vida d'un subjecte, i si no se li ensenyen unes altres alternatives, seguirà utilitzant la que té en el seu repertori conductual.

Figura 6.1. Passos que cal fer abans d'establir el tractament complet del subjecte



Font: elaboració pròpia

Anàlisi i entrenament amb l'AGGRESSION REPLACEMENT TRAINING (ART) (Goldstein, Glick i Gibbs, 1998)

El programa ART parteix bàsicament del fet que la conducta delictiva és multicausal. Com he dit en l'inici del tema, les figures dels Temes, principalment, 1 i 2 expliquen les causes personals i ambientals més directament vinculades a la conducta violenta, i **cal tenir-les en compte** per la intervenció amb subjectes antisocials i/o delinqüents que donem en aquest Tema.

Goldstein, Gilck i Gibbs (1988) van dissenyar el programa multimodal, o el que és el mateix, un programa que presenta diverses estratègies o dos subprogrames dirigits al desenvolupament tant d'habilitats socials com del control de la ira en delinqüents joves.

La tècnica que utilitzen aquests autors és la cognitivoconductual, l'aprenentatge estructurat o pas a pas (tant en la confecció de les sessions, en el desenvolupament de cada sessió com en l'aprenentatge de la nova conducta), com veurem en l'entrenament.

El programa ART bàsic consta de 10 setmanes, 30 sessions i uns 50 minuts per sessió. Tanmateix, per les sessions dels dilemes morals es pot perllongar fins a una hora i 15 minuts. Hem de saber que l'ART integra el programa EQUIP (Gibbs, Potter i Goldstein 1995) per al desenvolupament moral en els adolescents.

Entrenament en Habilitats Socials de Relació Interpersonal: Aprenentatge Estructurat

A continuació apareix el guió d'una narració introductòria i d'una escena que corresponen a l'habilitat "Fer front a les pressions del grup".

Fer front a les pressions del grup Passos (anota'ls en la pissarra o fotocòpia)	Notes per a tu
1. Pensa en el que el grup vol que facis i per què 2. Decideix el que vulgues fer, no et deixes manipular 3. Decideix com els diràs el que tu vols fer 4. Digues al grup el que has decidit	1. Escolta els altres; decideix què et diuen exactament i pensa si hi estàs d'acord o no. Tu tens la teua pròpia personalitat 2. Beneficiar, resistir, postergar, negociar... 3. Explica les teues pròpies raons, parla tot sol amb cadascun d'ells, mantin les teues opinions si no comparteixes el que diuen o volen fer

Però com es faria la pràctica amb el grup de tractament?

Introducció

Fer front a la pressió de grup significa decidir què és el que tu vols fer quan els altres intenten que facis el que ells volen. De vegades, t'hauràs d'allunyar i unes altres voldràs fer alguna cosa més. Sempre et sentiràs millor amb la decisió que has pres per tu mateix i no per fer el

que els altres et “manen” o per simplement seguir en el grup.

A continuació, veureu i sentireu alguns exemples de gent jove, com vosaltres, que ha d'enfrontar-se a diferents tipus de pressions grupals. En cada exemple, ells prenen la decisió més adequada perquè abans de decidir han pensat en el que havien de fer i volien fer, són ells qui ha decidit i no els altres per ells. Per aconseguir-ho, han seguit una sèrie de passos:

1. *Pensa en el que el grup vol que faces i per què.*
2. *Després, decideix el que tu vols fer*
3. *Decideix com els diràs el que vols fer*
4. *Digues al grup el que has decidit*

Si aprens a usar aquests passos en la vida quotidiana, podràs ser capaç de prendre decisions i d'enfrontar-te a les pressions grupals dels teus amics, de la teua família i dels altres: ser autèntic!

Ara vegem una sessió de modelatge i *role playing* o escenificació d'aquesta habilitat i després d'haver explicat això per part del professional.²⁶

Professional. *La situació que treballarem ens mostra un grup que pressiona l'actor principal perquè consumisca haixix. Per diverses raons, l'actor principal no és partidari de consumir droga i intenta dir-ho als companys.*

Escena: *Diversos joves estan en el parc del seu barri parlant entre ells. Un d'ells, Manel, té una bossa amb una pedra d'haixix. L'actor principal arriba i els escolta parlar.*

Actor principal: *Hèctor.*

Coactors: *Lluís, Carles, Manel i Clara*

Grup: *Hola, Hèctor!*

Hèctor: *Què fareu esta vesprada?*

Lluís: *Escolta això! Manel ha aconseguit una pedra d'haixix. Ensenya-la, Manel.*

Manel (amb el trosset d'haixix a la mà): *Anem al vell cole i ens fem uns porros.*

Clara: *Per allà no passen ni els morts. Ningú ens veurà.*

Carles: *Bé! Hèctor, tenim “merda” de sobres per a tots.*

Pas 1: Pensa en el que el grup vol que faces i per què

Hèctor (a si mateix): *Què faré? Mai em va agradar el rotllo de la droga, però aquests segur que faran el que diuen.*

Creuen que és bo fumar haixix. Jo no ho tinc tan clar. A més, he sentit dir que el haixix és el primer pas per ser un “drogata penjat”. A mi no m'agradaria ser com el meu germà. Pobra de ma mare.

Pas 2: Decideix el que vols fer

Hèctor (a si mateix): *No, no aniré al vell cole. Només em cal estar col·locat quan vaja a casa. A més, el meu germà segur, segur que m'inxampa.*

²⁶ Aquest exemple estaria en un programa de prevenció primària/secundària de consum de drogues.

Clara: Mira això! Vaig agafar 3 cigarrets a ma mare i les paperines me les ha donat el meu cosí, com em vas demanar, Manel.

Pas 3: Decideix com li diràs al grup el que vols fer

Hèctor (a si mateix): Com els diré que no vull anar? Estan tan emocionats amb el que faran i, a més, no escoltaran el que els diga; encara que m'agradaria fer-los canviar d'idea. Està bé, els diré que no vull anar perquè pense que no he de fumar haixix a aquesta edat ni tenir una altra persona (ma mare) es deceba, després d'haver patit tant amb el meu pare i el meu germà per les drogues. Sí, això és el que els diré.

Carles: Està bé, Clara, vés amb Manel agafada de la mà davant nostre per dissimular. Hèctor, Lluís i jo anirem darrere per no alçar sospites i que ta mare no t'exampe.

Pas 4: Diques al grup el que has decidit

Hèctor: Oblida-ho, Carles. No compteu amb mi. No hauríeu de fer-ho, i si ho feu, no crec que estiga bé. No és bona idea això de ficar-se "merda" perquè sí. La profe ja ens ha dit moltes vegades que el millor remei és no començar. No m'agradaria que els meus col·legues foren uns penjats com els nostres germans i germanes. Em divertiré molt més si vaig al cine. Quan venia cap ací em vaig trobar Màrius i els seus col·legues que també anaven al cine. Veniu amb mi?

Carles: Qui vol veure una llauna de pel·lícula i gastar mitja paga?

Lluís: Sí! És veritat...

Clara: Jo aniré amb tu, Hèctor. M'has fet recordar una cosa que van dir els meus pares l'altre dia d'una cosina meua i el seu nadó. A més, preferisc veure la pel·li.

Lluís: Anem, xics, aneu a fumar o no?

Manel: Jo sí que vull, te'n vénis, Lluís?

Carles: Va, tio. Ningú ens veurà i una pedra no s'aconsegueix cada dia. De veritat creieu que per un parell de porros serem uns penjats? A més, qui ens veurà?

Manel: Deixa'ls!, són uns cagats, que se'n vagen de la maneta a veure la pel·li.

Hèctor: Bé, Clara, millor ens afanyem si volem arribar a temps.

Hèctor (a si mateix): No pensava que podria fer-los canviar d'idea. Estic content d'haver convençut Clara que vinga al cine. En realitat ha eixit millor del que esperava.

Ara apareixen unes altres habilitats socials bàsiques.

Enfrontar-se amb l'enuig d'un altre	Notes per a tu
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escolta la persona que està enfadada 2. Intenta comprendre el que diu i sent la persona enfadada 3. Decideix si pots fer o dir alguna cosa que resolga la situació 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No l'interrompes, mantin la calma 2. Fes preguntes per esbrinar el que no entengues, repeteix per a tu mateix 3. Pensa en diferents maneres de tractar el problema. Pots escoltar, ser comprensiu/va, fer alguna cosa per solucionar el problema, ignorar o ser assertiu.

Evitar problemes amb els altres	Notes per a tu
<ol style="list-style-type: none"> 1. Determina si estàs en una situació en què tindràs problemes 2. Decideix si vols resoldre el problema 3. Comunica als altres el que has decidit i per què 4. Pensa o proposa unes altres coses que podries fer 5. Fes el que consideres millor per a tu. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensa en les conseqüències de la teua actuació, immediates i futures 2. Considera els avantatges i els inconvenients 3. Considera les alternatives prosocials
No entrar en baralles	Notes per a tu
<ol style="list-style-type: none"> 1. Para't a pensar per què vols barallar-te 2. Pensa en el que vols que passe després de la baralla 3. Pensa en unes altres maneres d'aconseguir el que vols per a no entrar en baralles 4. Tria la millor manera per resoldre la situació i posa-la en pràctica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quines seran les conseqüències posteriors? De què et serveix barallar-te? 2. Podries negociar, defensar els teus drets, demanar ajuda o tranquil·litzar l'altra persona
Respondre a una queixa Passos (anota'ls en la pissarra o fotocòpia)	Notes per a tu
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escolta atentament la queixa 2. Demana a l'altre que t'explique tot el que no entens 3. Digues que has comprès la seua queixa 4. Fes-te la teua pròpia opinió de la queixa i accepta el retret, si l'altre té raó 5. Dóna una solució per als dos, demana perdó si veus que has comès un error o intenta recompensar el mal fet 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No l'interrompes, que s'explique 3. Per assegurar-te, repeteix-li en veu alta el que has comprès. Pensa en com se sent i, si està equivocad, li ho expliques amb tranquil·litat 5. Hauràs de comprometre't, defensar la teua posició o disculpar-te

Entrenament en el Programa de Control de la Ira

En la cognició vam dir que hi havia el llenguatge. Sabem que segons ens parlem, ens sentim, i viceversa (neurolingüística), actuem o ens autocontrolem, gràcies a un pensament intern, a les autoinstruccions. També sabem que el desenvolupament acadèmic ens aporta un lèxic ric que ens permet matisar el que pensem, diagnosticar més precisament el que sentim o com percebem l'exterior, d'ací la importància del desenvolupament de la intel·ligència impersonal o acadèmica desenvolupada pels currículums escolars.

Doncs bé, el **control de la ira** es basa en el pensament intern, aquesta veu en *off* amb la qual ens parlem.

Ara passem a veure com hem d'ensenyar als xavals que es parlen i escolten seguint els passos següents:

- A. S'han d'esbrinar o localitzar els fets externs i les valoracions internes que ens estan fent sentir furiosos, amb ira: **DISPARADORS**.
- B. Trobar, sentir aquelles reaccions fisiològiques que ens indiquen que perdrem el control, que ens provoquen els estats d'ira: **SENYALS**.
- C. Dir-se a un mateix frases que poden ajudar-nos a rebaixar l'enuig o la ira: **RECORDATORIS**.

- D. Juntament amb les frases, es combinen tècniques que poden ajudar-nos a mitigar la ira (respirar profundament, comptar de 15 cap arrere, no pensar en res més, etc.): REDUCTORS.
- E. Mesurar les conseqüències d'actuar d'una manera o d'una altra: AUTOAVALUACIÓ.

EL PROGRAMA D'AJUDA MÚTUA O PEER HELPING (EQUIP) (Gibbs, Potter i Goldstein, 1995)

Els autors del programa EQUIP parteixen del fet que els delinqüents juvenils pateixen de demora del reforç, d'habilitats socials de relació interpersonal i presenten distorsions cognitives. Pel que fa a aquestes últimes, en el programa apareix un quadre amb les que es treballa i que apareix en Garrido (2005, p.279).

6.2.4. Intervenció familiar: escola de mares i pares, orientació i assessorament familiar

En aquest apartat faré una síntesi sobre les necessitats, els recursos existents i la resposta que els progenitors maltractats van obtenir quan van assistir a demanar ajuda, assessorament o orientació davant la violència del seu fill. Per confeccionar aquesta síntesi s'ha partit d'Aroca (2010),²⁷ que va revisar la informació de la literatura científica i que resumeix en els sis punts següents:

1. La majoria de les famílies van tenir algun tipus de contacte amb serveis socials, comunitaris (els més utilitzats), hospitals de dia o d'atenció ambulatoria (departament de psiquiatria), sense obtenir ajuda, i quan la van rebre, aquesta no va ser eficaç. Quan els progenitors van acudir als Serveis Socials i a la Justícia, la situació familiar estava molt deteriorada, per la qual cosa es requerien intervencions confeccionades per ser implementades per professionals formats en aquest tipus de maltractament, i no els van trobar. "Com passa en els casos de xiquets maltractats i dones maltractades, es necessita un marc teòricopràctic concret amb el qual operar des d'aquests serveis" (Aroca, 2010, p. 314).
2. En alguns casos, la família va sol licitar l'internament del seu fill en algun centre públic, sense saber exactament quin tipus de centre podria ser o de les alternatives existents, però només els quedava la denúncia o un internat privat.
3. Els autors assenyalen la insatisfacció dels progenitors davant de les respostes que van rebre des d'institucions i serveis d'atenció perquè: (a) els culpabilitzaven de la conducta del seu fill, (b) minimitzaven les seues experiències de maltractament, i (c) els exigien més comprensió amb el seu agressor (Aroca et al., 2013a).

²⁷ Revisats per Aroca (2010) els treballs d'Associació Altea-Espanya, 2008; Bailín et al., 2007; Bobic, 2002; Cottrell i Monk, 2004; Eckstein, 2004; Edenborough et al., 2008; García de Galdeano i González, 2007; McMurray, 2005; Omer, 2004; Rechea et al., 2008; Sempere et al., 2007; Stewart et al., 2007; Walsh i Krienert, 2007; Wilson et al., 2004.

4. Anar a la policia o fer una trucada durant o després d'un episodi de violència filial, en moments realment violents, és un recurs que sí que van utilitzar els progenitors, però van deixar de fer-ho en una segona ocasió en no obtenir suport o ajuda.
5. Un altre problema és que els serveis públics no tenien recursos ni respostes coherents i eficaces amb aquest tipus de violència. Per exemple, en moltes províncies espanyoles es tracta la violència filio-parental des de la mediació intergeneracional, obviant que un dels principis de la mediació és la igualtat de poder real o percebut entre les parts que intervenen, fet que mai no passa si hi ha maltractaments ja que aquesta condició entre víctima i victimari és de desigualtat. A més, en unes altres ocasions trobem que només es treballa amb els progenitors, com a únics responsables de la seua pròpia victimització (Aroca et al., 2013a).
6. Alguns progenitors es queixaven que les estratègies que els van suggerir els professionals no eren eficaces en aquest moment, potser ho haurien estat quan el seu fill tenia 10 o 11 anys. Ara ja no eren simples problemes de desobediència.


6.2.4.1. Una proposta per al disseny d'un programa d'intervenció per a mares i pares maltractats.

La proposta d'intervenció següent (no desenvolupada) és la feta per Aroca (2010) després d'analitzar diversos programes dissenyats per a mares i pares maltractats fins a l'any 2009. Aquest esbós o proposta que fa l'autora es pot dur a terme en l'àmbit dels Serveis Socials, Centres Educatius, Justícia del Menor, Serveis de Salut i Teràpia Familiar. L'autora parteix d'uns objectius generals que cal assolir per mitjà d'uns altres objectius específics, presentats en quatre blocs diferenciats, a partir de continguts teoricopràctics. Passem a analitzar les seues característiques i continguts.

Programa estructurat i multimodal.

Aquest programa està format per quatre recursos didàctics en forma de tres quaderns teoricopràctics per professionals i progenitors que es presenten sota els títols següents:

- *Quadern de coneixements per a professionals sobre la violència filio-parental.* En aquest recurs s'utilitzarà la metodologia de pregunta-resposta davant dels grans interrogants sobre la violència filio-parental, com a cos teòric específic i diferenciat d'uns altres tipus de violència dins de la família. La seua presentació seguirà la temporalització establerta per setmanes per als blocs I, II i III.
- *Quadern d'orientació familiar.* En aquest recurs es presenten les estratègies bàsiques d'orientació familiar adaptada a la problemàtica d'aquestes famílies. De la mateixa manera, es presenten unes tècniques bàsiques per enfortir l'autoestima dels progenitors.
- *Quadern de sessions.* En aquest recurs es presenta de manera completament estructurada, pas a pas, cada sessió per a la realització pràctica, que portaran a terme els professionals.
- *Quadern per a mares i pares.* En aquest recurs es facilita als progenitors els continguts de manera estructurada (seguint l'ordre de les sessions) els coneixements teòrics i pràctics per a una millora en el seu exercici parental.

 Objectius del programa.

- ❖ Comprendre les característiques i el cicle de la violència filiofamiliar.
- ❖ Conèixer les característiques dels fills i les filles que maltracten els seus pares i les seues mares.
- ❖ Reconèixer els diferents tipus de violència psicològica i emocional que utilitzen els fills maltractadors.
- ❖ Aprendre estratègies i tècniques de disciplina, comunicació parental i reforços negatiu i positiu.
- ❖ Entendre la necessitat de la presència educativa parental tant psicològica com física, en la vida del fill.
- ❖ Reduir els sentiments de culpa, fracàs i solitud de les mares i/o els pares.
- ❖ Reconèixer les conseqüències de la violència filiofamiliar que pateixen els progenitors maltractats.
- ❖ Aprendre tècniques de negociació en la parella per establir les pautes educatives.
- ❖ Assessorament personalitzat per a cada família amb l'objectiu de donar respostes més vàlides i convenients a la seua realitat familiar i parental.


 Continguts

 BLOC I. QUÈ ÉS I COM ACTUA LA VIOLÈNCIA FILIOPARENTAL?

- Problemes de conducta: allò heretat i el que s'ha après.
- Característiques comportamentals d'aquest tipus de fills.
- Particulars de la violència filiofamiliar.
- Anàlisi del cicle de la violència filiofamiliar per poder-lo controlar.
- Comprendre com actuen progenitors i fills davant del maltractament existent.
- Conductes que comporten maltractament psicològic i emocional dels fills a les mares i els pares.

 BLOC II. COMPRENENT LES MARES I ELS PARES MALTRACTATS

- Reduir el sentiment de culpa, fracàs i soledat.
- Entenguem les nostres necessitats com a persones, com a mares i pares.
- Compartir experiències. No estem sols.
- Conèixer les conseqüències de la violència filiofamiliar.
- Conscienciar dels nostres drets i les nostres obligacions.
- Entrenament en tècniques de negociació i presa de decisions per establir i acordar pautes educatives a la parella o amb els implicats en l'educació del fill (avis, oncles, etcètera).

 BLOC III. ESTRATÈGIES I TÈCNiques EDUCATIVES PER EXERCIR UNA ADEQUADA PARENTALITAT. Reparar i reprendre la jerarquia i l'autoritat parental. Supervisió i control.

- Educar amb autoritat des de la presència física i psicològica en la vida del fill o la filla.
- Aprenentatge de tècniques de comunicació intrafamiliar per a la millora relacional i l'establiment de normes.

- Aprenentatge de tècniques per establir una disciplina coherent i consistent.
 - Aprenentatge de tècniques de disminució i promoció de conductes en els fills i les filles. Tècniques de reforç negatiu i positiu.
- ➡ BLOC IV. ATENCIÓ PERSONALITZADA A LES MARES I PARES
- Treballar l'autoestima.
 - Reforçar els coneixements adquirits.
 - Establir objectius per a la posada en marxa del que s'ha après.
 - Donar respostes als dubtes i les peticions de les mares i els pares.
 - Treballar tècniques de resolució de problemes i la presa de decisions davant de qüestions plantejades pels pares i/o les mares.

La base tractamental que s'ha exposat d'Aroca (2010) en aquest bloc és donar respostes, orientació i suport a les famílies davant de les qüestions: com em sent?, què no he comprès del tot?, què he de fer per aconseguir X?, què s'ha de fer quan...?, com solucione aquesta situació?

Metodologia

- Les sessions es duran a terme basant-se en els quaderns de sessions dels professionals i el quadern per a mares i pares.
- Les sessions utilitzaran la base teòrica per poder dur a terme les pràctiques dissenyades expressament, amb l'objectiu d'exercitar i habitar-se a noves formes d'actuar.
- S'utilitzaran recursos didàctics com ara: quadern teoricopràctic, transparències/PowerPoints, debats, audiovisuals, treballs individuals i en grup, lectures i exercicis escrits.
- S'utilitzaran el modelatge i el *role playing* per aconseguir la transferència i generalització d'allò après.

Cronograma

- El programa té una durada total de 32 hores que suposaran dos mesos d'intervenció.
- De les 32 hores totals, dues seran per a emplenar les proves d'avaluació del programa, una hora de durada abans i després de la seua implementació.
- El programa té una durada de 24 sessions en grup d'una hora de durada, i 6 sessions individuals per família (també d'una hora de durada) per assessorament, orientació i reforç als pares.
- Es duran a terme dues sessions per setmana, de dues hores de durada cadascuna. Sense oblidar que tres hores seran teoricopràctiques i una de *counselling* per a cada família.
- En cada sessió es treballaran dos blocs diferents (una hora de durada per bloc).
- Cada setmana s'hauran dedicat 4 hores a la intervenció presentada en els quatre blocs.
- Els blocs I, II i III es treballaran en grups no superiors a 8 persones.
- El bloc IV es treballarà individualment amb cada família.

- Requisits que exposa Aroca (2010) per a la implementació de la proposta d'intervenció amb els pares i les mares maltractats:
 - El programa pot fer-lo tot aquell professional vinculat als àmbits d'allò social, justícia, escola i salut. Fet que implica tenir la capacitat professional com a: pedagog, psicopedagog, psicòleg, educador social, treballador social, metge de família i psiquiatre.
 - Per dur a terme la intervenció serà un requisit previ i imprescindible haver realitzat un curs de formació al voltant dels temes que cal tractar en aquest delictes de violència en el context familiar: (a) progenitors víctimes de violència filial; (b) fills maltractadors que conviuen amb els seus pares i les seues mares i, (c) el fenomen de la violència filio-parental, com un cas de coneixements diferenciat d'uns altres tipus de violència intrafamiliar.
 - Així mateix, els professionals haurien de ser entrenats en tècniques cognitivoconductuals, de modelatge, *role playing*, reforç, assessorament i d'orientació familiar.

BIBLIOGRAFIA

- Agustina, J.R. (2010). ¿Menores infractores o víctimas de pornografía infantil?: Respuestas legales e hipótesis criminológicas ante el Sexting. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 12-11.
- Akers, R. L. (1997). *Criminological theories*. Los Angeles: Roxbury Publishing Company.
- Akers, R. L. (2006). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social. Algunos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia. En F. Bueno, H. Kury, L. Rodríguez i E.R. Zaffaroni (Eds.), *Derecho Penal y Criminología como fundamento de la política criminal* (pp.1117-1138). Madrid: Dykinson.
- Alba Robles, J. L. (2008). *El tratamiento de los delinquentes juveniles en el marco de la actual Ley del Menor*. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Alba, J.L., Garrido, V., López-Latorre, M.J., Burgués, M., Alcázar, M., López, J., Baró, B. i Chordi, F. (2005). El programa del pensamiento prosocial versión corta para jóvenes. En V. Garrido i M. J. López-Latorre (Eds.), *Manual de Intervención Educativa en Readaptación Social. Vol. 2*, (pp. 95-309). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. i González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27 (1), 221-231.
- Ambert, A. (1997). *Parents, Children and Adolescents: Interactive relationships and development in context*. New York: The Haworth Press.
- Andrews, D. A. (1995). The psychology of criminal conduct and effective treatment. En J. McGuire (Ed.), *What works: Reducing reoffending* (pp. 35-62). West Sussex, UK: John Wiley.
- Andrews, D. A., Dowden, C. i Rettinger, L. J. (2001). Special populations within corrections. En J. A. Winterdyk (Ed.), *Corrections in Canada* (pp. 170-212). Toronto, Ontario: Prentice Hall.
- Andrews, D. A., Zinger, I., Hoge, R. D., Bonta, J., Gendreau, P. i Cullen, F. T. (1990). Does Correctional Treatment Work? A Clinically-Relevant and Psychologically Informed Meta-Analysis. *Criminology*, 28, 369-404.
- Andrews, D.A. i Bonta, M. (1994). *The psychology of criminal conduct*, Cincinnati: Anderson
- Arendar, R. L. (2004). El afecto de vergüenza-humillación: origen intersubjetivo, mecanismos de defensa y tratamiento. *Intersubjetivo: Revista de Psicoterapia Psicoanalítica y Salud*, 6 (1), 176-186.
- Aroca C. i Ros C. (2013). "Los niños y adolescentes víctimas de delitos sexuales en la red: los videojuegos como prevención". Comunicación presentada en el II CONGRESO INTERNACIONAL DE VIDEOJUEGOS Y EDUCACIÓN (Cáceres).
- Aroca, C. (2008). "La familia como factor de riesgo o de protección en el aprendizaje de conductas violentas". Comunicació presentada en el I Congr s de Família i Valors (Barcelona).
- Aroca, C. (2009). "Conduite des enfants et style  ducatif parental". Comunicació presentada al XII  Congr s International de L'AIFREF: Pr carit s et Education Familiale (Toulouse, Francia).
- Aroca, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (sección: Ciencias de la Educación). Universidad de Valencia, Valencia.
- Aroca, C. (2011a). Dalla Pedagogia Familiare: consigli per l'appoggio e la consulenza per genitori del XXI secolo. En E. Catarsi i J.P. Pourtois, *Educazione familiare e servizi per l'infanzia* (pp. 356-359). Florencia, Italia: Firenze University Press.
- Aroca, C. (2011b). Justicia Juvenil: la predicción de la conducta delictiva. La violencia filio-parental. An lisis y herramientas de trabajo. Curs realitzat per a la Conselleria de Benestar Social i Sanitat, Ministeri de Sanitat i Polítiques Socials de la Ciudad Autonoma de Melilla, del 27 al 30 de setembre.
- Aroca, C. (2012a). "Estudiantes victimizados a través de las TIC's: cyberbullying". Comunicació presentada en el I Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE 12), en Alf s del Pi (Alicante) els dies 1, 2 i 3 de febrer.
- Aroca, C. (2012b). "Consecuencias psicológicas de las víctimas por violencia filio-parental". Comunicació presentada en el IX Congreso Internacional de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estr s (SEAS). Septiembre, Valencia.
- Aroca, C. (2013). La violencia de hijos adolescentes contra sus progenitores. *Infancia y Adolescencia. Universidad Polit cnica de Valencia*, 5, 12-30.
- Aroca, C. (2014a).  Existen programas eficaces en el medio penitenciario? El caso del PPS. *Revista Gallega de Educación*. Monográfico: La educación en centros penitenciarios (en prensa).
- Aroca, C. (2014b). La violencia filio-parental: un an lisis de sus características. En P. Cánovas i P. Sahuquillo, *Menores y familias: retos y propuestas pedagógicas*, Valencia: Tirant lo Blanch (en prensa).
- Aroca, C. i Cánovas, P. (2013). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 149-176.
- Aroca, C. i Alba, J.L. (2013). La violencia filio-parental en hijos e hijas adolescentes con rasgos psicopáticos. *Criminología y Justicia*, 3, 25-44. Monográfico: La psicopatía en el siglo XXI. Apuntes para la reflexión.
- Aroca, C. i Garrido, V. (2005). *Programa de prevención de la violencia en la pareja: La M scara del Amor*. Cristóbal Serrano Villalba (C.S.V.) (4 volúmenes).
- Aroca, C., Bellver, M C. i Alba, J.L. (2013a). Revisión de programas de intervención para el tratamiento de la violencia filio-parental. Una guía para la confección de un nuevo programa. *Educación XXI*, 16 (1), 281-304.
- Aroca, C., Mir , C. i Bellver, M  C. (2013b). Los problemas de violencia en los adolescentes.  Incapacidad educativa de los progenitores? *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 53, 121-136.

- Aroca, C., Ros, C. i Sánchez, F.J. (2013c). Relación significativa entre cognición impersonal e interpersonal, prosocialidad y antisociabilidad. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del desarrollo. Santander, 8 -11 de octubre, 2013.
- Avilés, J. M. (2009). Cyberbullying. Diferencias entre el alumnado de Secundaria. *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Ayuso, A. (2001). La intervención socioeducativa en el tratamiento penitenciario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 6-7 (junio), 73-99.
- Banco Mundial (2012). Jóvenes de México, autores y víctimas de la violencia. Recuperat de, <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2013/03/05/mexican-youth-authors-and-victims-of-violence>
- Barkley, R. A. (1999). *Niños hiperactivos. Cómo comprender y atender sus necesidades especiales*. Barcelona: Paidós.
- Benito, R. (2008). *Evolución en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDA-H) a lo largo de la vida*. Madrid: Draft Editores, S.L.
- Beran, T. i Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1 (2), 15-33.
- Bickham, D.S. i Rich, M. (2009). Global assessment of online threat sand intervention opportunities for adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 44 (2, Supplement 1), S18-S19. Recuperat de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/convivencia/>
- Bickham, D.S., i Rich, M. (2009). Global assessment of online threatsand intervention opportunities for adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 44 (2, Supplement 1), S18-S19. Recuperat de: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/convivencia/>
- Blanco, J.A. (2008). Responsabilidad Penal del Menor: principios y medidas judiciales aplicables en el Derecho Penal español. *Revista de estudios Jurídicos*, 8, 1-28.
- Blumstein, A., Cohen, J. i Farrington, D.P. (1988). Longitudinal and Criminal career research: Further Clarifications. *Criminology*, 26 (1), 6-32.
- Bobic, N. (2002). Adolescent violence towards parents: Myths and Realities. *Rosemount Youth & Family Services*. Obtés per coreu electrònic: rosemountresearch@bigpond.com
- Bringué, X. i Sádaba, Ch. (2009). La Generación Interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas. Resumen ejecutivo. Recuperat de http://www.generacionesinteractivas.org/?page_id=1678
- Buelga, S., Cava MªJ. i Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y el Internet. *Psicothema*, 22 (4), 784-789.
- Burgess-Proctor, A., Patchin, J.W., i Hinduja, S.(2009). Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. En V. García i J. Cliford (Eds.): *Female crime victims: Reality reconsidered* (pp. 153-175). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Buss, A.H. (1995). *Personality: Temperament, Social Behavior and Self*. Needham Heits, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. i Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26 (5), 1128-1135.
- Campbell, M.A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15 (1), 68-76
- Cantón, D. i Justicia, F. (2008). Afrontamiento del abuso sexual infantil y ajuste psicológico a largo plazo. *Psicothema*, 20(4), 509-515. Recuperado de <http://www.psiquiatria.com/articulos/psicologia/38680/>
- Carbonell, I. (2001). Educar en un centre obert a la Justicia Juvenil. *Educació Social*, 18, 37-45
- Cleand, C.M., Pearson, C.S., Lipton, D.S. i Yee, D. (1997). "Does age make a difference? A meta-analitic approach to reduccions in criminal offending for juvenile and adults". Ponència presentada a la Convención Anual de la Sociedad Americana de Criminología. San Diego, California.
- Cohen, D.B. (1999). *Stranger in the nest. Do parents really shape their child's Personality, Intelligence, or Character?* New York: John Wiley.
- Cole, D.A. (1986). Out-of-home placement and family adaptation: A theorical framework. *American Journal of Mental Deficiency*, 91, 226-236.
- Cottle, C.C., Lee, R.J. i Heilbrun, K.(2001). The Prediction of Criminal Recidivism in Juveniles. *Criminal Justice and Behavior*, 28, 367-394.
- Cottrell, B. i Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of family Issues*, 25 (8), 1072-1095.
- Cullen, F. T. i Gilbert, K. E. (1982). *Reaffirming Rehabilitation*. Cincinnati: Anderson.
- D'Angelo, E. (1971). *The Teaching of Criminal Thinking*. Amsterdam: Gruner.
- De Bono, E. (1985). The CORT Thinking Program. En J. Segal, S. Chidman i R. Glasser (Eds.), *Thinking and Learning Skills*, 125-156. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- De Garmo, D.S. i Forgatch, M.S. (1999). Contexts as predictors of changing maternal parenting practices in diverse family structures: a social interactional perspective of risk and resilience. En E.M. Hetherington (Ed.) *Coping with divorce, single parenting, and remarriage* (pp. 227-252). Mahwah. N.Jersey: Erlbaum.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Río, J., Sádaba, Ch. i Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: De la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115-129.

- Dewey, J (1932). *Arts as experience*. Nueva York: Minton Blanch and Cia.
- Díaz, L.M. (2012). El denominado Child Grooming del artículo 183 bis, del Código Penal: una aproximación a su estudio. *Boletín del Ministerio de Justicia*, 21-38.
- Elias, M.J., Tobias, S.E. i Friedlander, B.S. (2003). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Mondadori.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12 (1), 109-125.
- Faraone S.V. i Biederman, J. (2001). ADHD: disorder or discipline problem? *Science*, 291, 1488-1499.
- Faraone, S.V., Biederman, J. i Mick, E. (2006). The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies. *Psychol Med*. 36 (2), 159-165.
- Farrington, D. P. i Welsh, B. (2007). *Saving Children from Life Crime. Early Risk Factors and Effective Interventions*. Oxford: Oxford University Press.
- Félix-Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., Godoy-Mesas, C. i Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38 (1), 47-58.
- Finkelhor, D., Mitchell, K.J., y Wolak, J. (2000). *Online victimization: report on the nation's youth*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Fletcher, A. C., Steinberg, L. i Williams-Wheeler, M. (2004). Parental Influences on Adolescent Problem Behavior. Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75, 781-796.
- Forcadell, A.J., Camps, C., Rivarola, P. i Pérez, J. (2004). *Avaluació de la reincidència dels menors desinternats del Centre Educatiu L'Alzina*. Generalitat de Catalunya, Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- Funes, J. (2001). La nova Llei penal juvenil: una lectura en clau educativa i que intenta ser il·lusionada. *Educació Social*, 18, 10-24.
- García A.D. i Jiménez, A. (2010). Estudio exploratorio y descriptivo del Cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Currículum*, 23, 155-164.
- Gargallo, B. (2005). *Niños hiperactivos (TDA-H)*. Barcelona: CEAC Ediciones.
- Garrido, V. (2002). *Contra la violencia. La semilla del bien y del mal*. Alzira (València): Algar.
- Garrido, V. (2003). *Psicòpatas y otros delincuentes violentos*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garrido, V. (2004). *Cara a cara con el psicòpata*. Barcelona: Ariel.
- Garrido, V. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 1 Fundamentos de intervención*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garrido, V. (2006). *Los hijos tiranos. El Síndrome del Emperador*. Madrid: Ariel.
- Garrido, V. (2007). *Antes que sea tarde. Cómo prevenir la tiranía en los hijos*. Barcelona: Nabla Ediciones.
- Garrido, V. i López, M. J. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 2: Los programas de pensamiento prosocial*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garrido, V., López, E., Silva, T., López-Latorre, M. J. i Molina, P. (2006). *El modelo de la competencia social de la ley de menores. Cómo predecir y evaluar para la intervención educativa*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garrido, V., Stangeland, P. i Redondo, S. (2006b). *Principios de Criminología*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gelles, R.J. i Strauss, M.A. (1988). *Intimate violence: The causes and consequences of abuse in the American family*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Gendreau M., Little, I. i Goggin, M. (1996). Meta-analysis of the Predictors of Adult Offender Recidivism: What works!?" *Criminology*. 34, 575- 607.
- Gendreau, P., Goggin, C., French, S. i Smith, P. (2006). Practicing Psychology in Correctional Setting. En I. B. Weiner i A. K. Hess (Eds.), *The Handbook of Forensic Psychology*, (3ª edición), (pp. 722-750). Hoboken (New Jersey): John Wiley & Sons.
- Gil, F. (2010). La perspectiva pedagógica en las prisiones. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (245), 49-66.
- Ginsburg, G.S i Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474
- Goldstein, A. P., Glick, B. i Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training*. Champaign (Illinois): Research Press.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P. i Gershaw, N. J. (1979). *I Know What's Wrong But I Don't Know What to Do about It*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.
- González, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Gottman, J. y De Claire, J. (1997). *Inteligencia emocional e arte de educar nossos filhos*. Rio de Janeiro: Editorial Objetiva (29ª Ed.).
- Gran Diccionario de Psicología (1996). Madrid: Ediciones del Prado.
- Greenwood, P.W. (2006). *Changing Lives. Delinquency Prevention as Crime-Control Policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Grewal, D. i Salovey, P. (2006). Benefits of emotional intelligence. En M.I. Csikszentmihalyi, i I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology*, (pp. 104-119). Nueva York: Oxford University Press.
- Harris, J. R. (2002). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Heirman, W. i Walrave, M. (2012). *Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior*. Belgium: University of Antwerp.

- Henry, J. (2006). Strategies for achieving well-being. En M.I. Csikszentmihalyi, i I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology*, (pp. 120-141). Nueva York: Oxford University Press.
- Hernández, M.A. i Solano, I.M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED*, 10 (1), 17-36.
- Hinduja, S. i Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: an exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156.
- Huesmann, L.R. (2007). The impact of electronic media violence: Scientific theory and research. *Journal of Adolescent Health*, 41(6, Supplement1), S6-S13. Recuperat de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/convivencia/>
- Ibabe, I., Jaureguizar, J. i Díaz, O. (2007). Violencia filio-parental: Conductas violentas de jóvenes hacia sus padres. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Inostroza, F., Maffioletti, F. i Car, M. (2008). ¿Qué es el grooming o ciberacoso sexual a niños a través de internet? *Revista Jurídica del Ministerio Público*, 35, 215-233.
- Kochanska, G. (1993). Towards a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 324-347.
- Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- Ley Orgánica 7/2000 de 22 de diciembre, modificadora de la LO 1011995 del Código Penal y de la LO 512000 en relación con los delitos de terrorismo.
- Ley Orgánica 9/2000 de 22 de diciembre. Sobre medidas urgentes para la agilización de la Administración de Justicia por la que se modifica la LO 611985 de 1 de julio del Poder Judicial.
- Lorenzo, M., Aroca, C. i Alba J. L. (2013). La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360, 119-139.
- Lösel, F. i Kölfel, P. (1989). Evaluation Research on Correctional Treatment in West Germany: A Meta-Analysis. En E. H. Wegener, F. Lösel y J. Haisch (Eds.), *Criminal Behavior and the Justice System: Psychological Perspectives*, (pp.334-355). New York: Springer-Verlag.
- Lösel, F. (1995). The Efficacy of Correctional Treatment: A Review and Synthesis of Meta-Evaluations. En J. McGuire (Ed.), *What Works: Reducing Reoffending*, 79-111. West Sussex: John Wiley.
- Maccoby, E. (2002). Parenting effects: Issues and controversies. En J.G. Borkowsky, S.L. Ramey y M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and socioemotional development*. (pp. 35-46). N. Jersey: LEA Publishers.
- Martín, V. M., Vila, E. S. i de Oña, J. M. (2013). La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas. *Revista de Educación*, 360,16-35.
- Martinson, R. (1974). What Works? Questions and Answer about Prison Reform. *The Public Interest*, 35, 22-54.
- Miró, F. (2010). La oportunidad criminal en el ciberespacio: Aplicación y desarrollo de la teoría de las actividades cotidianas para la prevención del cibercrimen. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 13-27.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior. A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, T.E. (2002). Teenage Mathers in contemporary Britain. *Journal of Child Psychology*, 43, 1-16.
- Nardone, G., Giannotti, E. i Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Nurmi, J. i Salmela-Aro, K. (2006). What works make you happy. En M.I. Csikszentmihalyi, i I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *A life worth living: Contributions to positive psychology*, (pp. 182-199). Nueva York: Oxford University Press.
- Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperat de <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/convivencia/>.
- Patchin, J. i Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Patterson, G.R. (1982). *A social learning approach: Coercitive family process*. Vol. 3. Eugene, Oregon: Castalia.
- Perry, K.E. i Weinstein, R.S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33, 177-194.
- Piquero, A.R., Hawkins, D., Kazemian, L., Petechuk, D. i Redondo, S. (2013). Patrones de la carrera delictiva: prevalencia, frecuencia, continuidad y desistimiento del delito. *Revista Española de Investigación Criminológica*. Monografía 1, Número 11, 1-40. Recuperat de www.criminologia.net
- Pincus, J.H. (2003). *Instintos básicos. Por qué matan los asesinos*. Madrid: Oberon.
- Platt, J. J. i Doume, M. (1981). *TIPS Training in Interpersonal Problem Solving Skills*. Philadelphia: Hahemann Medical Collage & Hospital.
- Platt, J. J. i Spivack, G. (1975). *The MEPS Procedure: Manual*. Philadelphia: Hahemann Medical Collage & Hospital.
- Price, M. i Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying. Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29 (2), 51-59.
- Raine, A. (2001). Biosocial studies of antisocial and violent behavior in children and adults: A review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 311-326.
- Raine, A. (2000). Psicopatía, violencia y neuroimagen. En A. Raine i J. Sanmartín (Eds), *Violencia y psicopatía* (pp. 59-88). Barcelona: Ariel.
- Rechea, C., Fernández, E. i Cuervo A.L. (2008). Menores agresores en el ámbito familiar. *Centro de Investigación en*

- Criminología*. Informe nº 15, 1-80. Recuperat de <http://www.uclm.es/criminologia/pdf/15-2008.pdf>
- Redondo, S., Sánchez-Meca J. i Garrido, V. (1999). Tratamiento de los delincuentes y reincidencia: Una evaluación de la efectividad de los programas aplicados en Europa. *Anuario de Psicología Jurídica*, 9, 11-37.
- Romero, F., Melero, A., Cánovas, C i Antolín, M. (2007). *Violència dels joves en la família*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (Justícia i Societat, 28).
- Roperti, E. (2006). *Padres víctimas, hijos maltratadores. Pautas para controlar y erradicar la violencia en los adolescentes*. Madrid: Espasa.
- Ross, R., Fabiano, E. i Ross, M. R. (1986). *Reasoning and Rehabilitation. A Hand-Book for Teaching Cognitive Skills*. Ottawa: University of Ottawa.
- Sanchez-Meca, J., Martín, F. i Redondo, S. (1996). *Reincidència: avaluació internacional*. Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- Sanmartín, J., Gutiérrez, R., Martínez, J. i Vera, J.L. (Eds.) (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. México: Siglo XXI, Centro Reina Sofía.
- Schneider, W., Cavell, T. i Hugues, J. (2006). A sense of containment: Potential moderator of the relation between parenting practices and children's externalizing behaviours. *Development and Psychopathology*, 15, 95-117.
- Seligman, M. (2006). *Afterword: Breaking the 65 percent barrier*. Nueva York: Oxford University Press.
- Serrano, I. (1996). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. i Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 376-385.
- Subrahmanyam, K. i Smahel, D. (2011). *Digital Youth: The Role of media in development*. New Jersey: Editorial Springer.
- Uceda, F.X., Matamales, R. i Montón, C. (2011). La importància de la vinculació educativa com a prevenció de la delinqüència juvenil. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 1, 97-121.
- Uceda, F.X., Pitarch, D. i Montón, C. (2012). La incidència de l'oferta de serveis educatius públic i privats en la vulnerabilitat i l'exclusió social: el cas de la ciutat de València. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 4, 25-46.
- Wachs, S., Wolf, K.D. i Pan, C.C. (2012). *Cybergrooming: Risk factors, coping strategies and associations with cyberbullying*. Germany: University of Bremen.
- Walsh, A. i Ellis, L. (2007). *Criminology. An interdisciplinary approach*. Londres: Sage Publications.
- Walters, R.H., Parke, R.D. i Cane, V.A. (1965). Timing of punishment and the observation of consequences to others as determinants of response inhibition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36 (5), 757-774.
- Warr, M. (2002). *Companions in Crime: The Social Aspects of Criminal Conduct*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Whaler, R.G. i Dumas, J. E. (1986). Maintenance factors in coercive mother-child interactions: The Compliance and predictability hypotheses. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 13-22.
- Widow, C. S. (1992). The cycle of violence. *National Institute of Justice: Research in brief, October*, 1-6.
- Yagüe, C. (2007). Mujeres en prisión. Intervención basada en sus características, necesidades y demandas. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 5. Recuperat de <http://www.criminologia.net/pdf/reic/ano5-2007/a52007art4.pdf>
- Zaragoza, J. i Gorjón, F. (2006). El tratamiento penitenciario español. Su aplicación. *Letras Jurídicas. Revista Electrónica de Derecho*, 3. Recuperat de <http://letrasjuridicas.cuci.udg.mx/numeros/03/JZH2006.pdf>