

Competencias especializadas de intervención en desadaptación social adolescente

Specialized competencies to intervention with adolescent social maladjustment

Marina Vargas-Muñoz¹ y Marina Alarcón-Espinoza²

¹Psicóloga. Magíster en Psicología. Docente de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Investigadora de terreno del Proyecto FONDEF D08i-1205, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. E-mail: marinavargasmunoz@gmail.com

²Psicóloga. Magíster en Desarrollo Humano a escala Local y Regional por la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Académico del departamento de Psicología, Universidad de La Frontera. Investigadora responsable del Proyecto FONDEF D08i-1205. Doctoranda del Programa de Doctorado Conjunto en Psicología de la Comunicación y Cambio, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. E-mail: marina.alarcon@ufrontera.cl

La presente investigación corresponde a la tesis para optar al grado de Magíster en Psicología de la primera autora, dirigida por la segunda, y se enmarca en el Proyecto FONDEF D08i-1205 ejecutado por el Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera, con financiamiento de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) de Chile y el respaldo en calidad de mandante del Servicio Nacional de Menores (SENAME), institución responsable de la implementación de sanciones a los adolescentes chilenos.

Departamento de Psicología, Universidad de La Frontera.
Temuco, Chile.

Resumen

Los comportamientos antisociales que persisten durante la adolescencia, pueden implicar para el individuo un progresivo proceso de desadaptación social, por el cual los adolescentes van progresivamente alejándose de las normas de sus contextos sociales. La intervención educativa y psicosocial en desadaptación social adolescente requiere de una alta especialización, sin embargo, trabajadores sociales, psicólogos y educadores señalan no contar con competencias claras para hacer eficaces sus intervenciones. Mediante un diseño de casos y controles, se buscó identificar las competencias especializadas a las que debiese responder un programa de formación para la intervención en desadaptación

social adolescente. Se entrevistó a ocho profesionales del ámbito psico-socio-educativo que participaron de un proceso de formación especializada (casos) y ocho profesionales sin la formación (controles). Emergieron siete macrocompetencias, validadas ante grupo de expertos: (a) Desarrollar un marco integral, informado y coherente sobre el proceso de inadaptación social de los adolescentes y su contexto de enfoque; (b) Diseñar y desarrollar un proceso de evaluación del / la adolescente de atención; (c) Intervenir con el adolescente; (d) Evidencia de comportamiento ético en la intervención; (e) Desarrollar el autococimiento constante del interviniente; (f) Promover y desarrollar una relación de ayuda con el adolescente, y (g) Exhibir comportamientos y habilidades que favorecen el trabajo

en equipo. Quienes tienen formación destacan las competencias relacionadas a los conocimientos, una mirada prospectiva y el saber hacer, mientras que quienes no han recibido formación destacan el saber ser. Se discute respecto a la necesidad de enfatizar el saber ser en los procesos de formación.

Palabras clave: adolescente en desventaja, desadaptación social, trayectorias delictivas, macrocompetencias especializadas, formación profesional, intervención socioeducativa y psicosocial.

Abstract

Antisocial behaviors that persist during adolescence may imply a progressive social imbalance for the individual. Educational and psychosocial intervention in these adolescents requires a high specialization, since when the violation of the law is presented as a persistent pattern of behavior it would be associated with a disadvantaged family, school and social environment where the adolescent experiences difficulties in solving basic needs and seeks alternative ways of coping with life events, adapting to particular contexts, which can often be more reinforcing, ignoring the general social context. This persistent group presents a lot of heterogeneity both in psychological aspects and in criminal behavior, observing different criminal trajectories that require different types of intervention, which further complicates the work of the intervention teams.

The trajectories observed in men and of increasing complexity would be: (a) determined by contextual risk factors; (b) adolescents with stories of violation of rights and abandonments; (c) adolescents with traumatic situations in their lives, disruptive behaviors and disorganized functioning; (d) adolescents socialized in criminogenic contexts with stories of rape in them, leading them to an antisocial functioning focused on their personal well-being; (e) adolescents socialized in criminogenic contexts, seeking to

validate themselves socially, strengthening their personal identity through intercultural behaviors (Alarcón, et al., 2012).

Through a case control design, we seek to identify the specialized skills to which a training program for intervention in adolescent social maladjustment must respond. Eight professionals who participated in a specialized training process (cases) and eight professionals without training (controls) were interviewed.

From the content analysis, seven macro competences were validated before a group of experts: (a) Develop a comprehensive, informed and coherent framework on the process of social maladjustment of adolescents and their context of focus; (b) Design and develop an evaluation process of the adolescent of attention; (c) Intervene with the adolescent; (d) Evidence of ethical behavior in the intervention; (e) Develop the constant self-knowledge of the intervener; (f) Promote and develop a helping relationship with the adolescent, and (g) Exhibiting behaviors and skills that promote teamwork.

The results confirm specialized competences that emphasize a differentiated vision of the adolescent and the work team as a source of validation in decision making. Similarly, those with training highlight skills related to knowledge, a prospective perspective and know-how; while those who have not received training highlight the attitudes associated with knowing how to be.

The need to evaluate the specialization of professional teams that intervene with adolescents who violate the law is discussed, facilitating the development of knowledge, abilities and skills, without neglecting the development of reflective attitudes in the training processes of each professional and within the teams, to promote continuous improvement.

As limitations of this study, it is considered that the participants were officials who participated in a training process (cases) and other officials from institutions with similar demographic characteristics but without systematic

training (controls); This involved accessing professionals between the ages of 30 and 45, not being able to know the perspective of those under 30 or over 45, or service personnel who share daily with adolescents, being able to link up and influence their changes.

As challenges for future research, it is necessary to have indicators to verify competence and observe it with respect to its adjustment with the distinctive characteristics of adolescents. Along with this, the need to observe in greater detail the possibilities of educational and psychosocial intervention in family, school and community contexts that are estimated to involve eventual crisis scenarios for adolescents at the time of reintegration is observed. The above to effectively promote interventions that allow adolescents to exercise their role as citizens.

Keywords: Disadvantaged adolescent, social maladjustment, criminal trajectories, specialized macro skills, vocational training, socio-educational and psychosocial intervention.

Introducción

Si bien se ha visto que realizar conductas que infringen la ley constituye un epifenómeno de la adolescencia, momento en el cual estas conductas se presentan más elevadas que en otras etapas (Garrido, Morales y Sánchez-Meca, 2006), la mayoría de los adolescentes abandona estas conductas a medida que aumenta la edad y solo un porcentaje reducido persiste con estas conductas a lo largo de su desarrollo (Dionne, 2008; Wilson y Lipsey, 2000).

Para Zambrano y Pérez-Luco (2004), la infracción a la ley que se presenta como un patrón persistente de conducta durante la adolescencia estaría asociada a un medio social desventajoso en el que el/la adolescente vivencia dificultades para resolver necesidades básicas materiales y psicológicas presentes en la familia, la escuela y la comunidad. Esto, junto con generar inseguridad,

estrés y desesperanza, le lleva a buscar formas alternativas de afrontamiento de los acontecimientos vitales adaptándose a contextos particulares, que muchas veces pueden ser reforzadores, desadaptándose del contexto social general.

Este grupo persistente presenta mucha heterogeneidad tanto en aspectos psicológicos como en comportamiento delictivo (Alarcón, Vinet y Salvo, 2005), y se diferencian claramente cinco trayectorias delictivas distintas en este grupo (Pérez-Luco, Lagos y Baez, 2012). Estas trayectorias, observadas en varones y de complejidad creciente, serían: (a) determinada por factores de riesgo contextual, en adolescentes normales psicológicamente que se rebelan ante su contexto; (b) observada en adolescentes con historias de vulneración de derechos y abandonos que pierden las esperanzas y asumen una posición pasiva aun cuando muestran resentimiento social; (c) adolescentes que presentan situaciones traumáticas en su vida personal y familiar que les han llevado a rechazos sociales, conductas disruptivas y un funcionamiento desorganizado mostrando agresividad hacia otros y hacia sí mismos; (d) observada en adolescentes que se han socializado en contextos criminógenos con historias de vulneración en ellos, que les llevan a un funcionamiento antisocial centrado en su bienestar personal; (e) igualmente observada en adolescentes socializados en contextos criminógenos que presentan un funcionamiento antisocial por el cual buscan validarse socialmente, afianzando su identidad personal por medio de conductas contraculturales (Alarcón et al., 2012). Las intervenciones educativas y psicosociales, entonces, deben diferenciar y focalizar las necesidades del desarrollo del adolescente y los riesgos directamente asociados a la actividad delictiva (Andrews y Bonta, n.d.), enfatizando la heterogeneidad de estos y sus particularidades (Zambrano y Dionne, 2009).

Lo anterior muestra la necesidad de que profesionales del ámbito psicosocial, educativo y equipos de intervención cuenten con

formación especializada para la intervención educativa y psicosocial a fin de dar respuesta al contexto social (Cano, 2008; Yáñez, 2005) y promover conductas prosociales (Palomar Lever y Victorio Estrada, 2018). No obstante, en la práctica existe aún una brecha entre las competencias que se desarrollan en los procesos de formación académica y aquellas requeridas en la realidad (Avello, Zambrano y Román, 2018; Chiroleu, 2003; Mungaray, 2001). Hacer aportes para disminuir esta brecha constituye uno de los aspectos más relevantes de esta investigación.

Las competencias se refieren a saber hacer en un contexto (Larraín y González, 2005; Posada, 2007), lo que implica una integración de saberes que incluye: la concepción del ser (normas, actitudes, intereses y valores), del saber (datos, hechos, información, conceptos, conocimientos), del saber hacer (habilidades, destrezas, técnicas para aplicar y transferir el saber de la actuación), y del saber convivir o saber estar (predisposición al entendimiento y la comunicación interpersonal, favoreciendo un comportamiento colaborativo y un diálogo interdisciplinar) (Bedoya-Gallego, Buitrago-Duque y Vanegas-Arbeláez, 2019; Villa y Poblete, 2004). De esta forma, las competencias resultan de un currículo que delimita las actividades propias de un profesional, y la formación responde a un intento de certificar el progreso de los profesionales en formación, en base a un rendimiento o comportamiento verificable en una o varias de las competencias del currículo (Sutcliffe, Chan y Nakayama, 2005).

En este sentido, resulta esencial evaluar el ajuste de las competencias desarrolladas por un profesional con el currículo diseñado, proceso que debe estar presente a lo largo de toda la vida laboral de un profesional, como medio para valorar su desempeño y sus posibilidades de desarrollo (Gil, 2007). Este proceso debe contemplar la elaboración de criterios de desempeño atingentes a un rol y la concreción del campo de desempeño, la delimitación de indicadores y la construcción de herramientas

de evaluación que aborden diversidad de instrumentos y agentes (Álvarez y Romero, 2007) este texto aporta conceptos claros sobre el concepto de competencia profesional y sus características, así como lineamientos básicos sobre la formación basada en competencias, el diseño de un plan de formación, cómo operacionalizar las competencias, criterios de selección de conocimientos asociados a competencias y específicamente líneas de acción para una estrategia de evaluación. En general, me facilita la aproximación al concepto y a comprender en particular cómo se ha diseñado el proceso de formación a través de los diplomados y sus objetivos. Considero que es relevante para la generación de una estrategia de evaluación la entrevista con profesionales que se desempeñan con jóvenes infractores de ley en cuanto a sus demandas (sobre saber, hacer y ser. Debe implicar la observación de comportamientos verificables a través de listas de chequeo realizadas por diversos observadores (Cano, 2008), en las que la retroalimentación a los profesionales evaluados permita el aprendizaje y la promoción de competencias (Hall y Burke, 2003; Kaftan, Buck y Haack, 2006), para facilitar la reflexión y autoobservación de las prácticas cotidianas (González Subiabre, 2017). Por lo tanto, no debe basarse solo en resultados cuantitativos, sino incluir el juicio profesional de quienes evalúan y forman (Fernández, 2010).

Antecedentes

En el ámbito de la intervención educativa y psicosocial, diversas investigaciones se han planteado evaluar competencias; algunas referidas a competencias genéricas (Gil, 2007) y otras en ámbitos específicos de trabajo (Álvarez y Romero, 2007; Juliá, 2006; Ruiz, Jaraba y Romero, 2008; Uribe, Aristizábal, Barona y López, 2009) este texto aporta conceptos claros sobre el concepto

de competencia profesional y sus características, así como lineamientos básicos sobre la formación basada en competencias, el diseño de un plan de formación, cómo operacionalizar las competencias, criterios de selección de conocimientos asociados a competencias y específicamente líneas de acción para una estrategia de evaluación. En general, me facilita la aproximación al concepto y a comprender en particular cómo se ha diseñado el proceso de formación a través de los diplomados y sus objetivos. Considero que es relevante para la generación de una estrategia de evaluación la entrevista con profesionales que se desempeñan con jóvenes infractores de ley en cuanto a sus demandas (sobre saber, hacer y ser. De acuerdo a esto, la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA) N.º 20.084, en Chile, establece un sistema de responsabilidad por infracciones a la Ley Penal para los adolescentes entre 14 y 18 años, y establece procedimientos diferenciados para la población adolescente (SENAME, 2007). Las sanciones dispuestas bajo esta ley suponen un componente socioeducativo, cuya finalidad es favorecer la reinserción, definida como la acción educativa compleja e integral que busca limitar los efectos de la sanción y ejecutar acciones de responsabilización, reparación, habilitación e integración del adolescente (Cortés, 2008).

Acorde a estos planteamientos, el Enfoque Psicoeducativo desarrollado en Quebec propone fundamentos teóricos y empíricos sólidos, que ponen el acento en la calidad de los profesionales de intervención, y plantea competencias especializadas para la intervención; operaciones profesionales o conocimientos y habilidades; los esquemas relacionales, o disposiciones personales para relacionarse con el otro como la empatía y la consideración, y valores y vivencia compartida, que corresponde a una visión espiritual, ética y moral del comportamiento del inter-

ventor (Vizcarra y Dionne, 2008).

Por otro lado, la Asociación Internacional de Educadores Sociales plantea como elementales las competencias de intervenir, evaluar y reflexionar, y las relaciona con valores éticos básicos para resaltar la colaboración con el equipo a través de competencias relacionales y de comunicación (AIEJI, 2006, 2010). Al respecto, Úcar (2018) plantea que, ante una situación problema la intervención socioeducativa, se enfocaría en acciones profesionales desarrolladas con la finalidad de generar escenarios que ayuden a las personas a dotarse de los aprendizajes y recursos necesarios para mejorarse a sí mismos y su situación en el mundo, enfatizando que sean las propias personas las que lleven a cabo sus procesos de cambio empoderándose a sí mismos.

De otro modo, el Modelo de Riesgo Necesidad Receptividad (RNR) (Andrews y Bonta, n.d.) plantea una serie de principios de intervención asociados a competencias, y señala la relevancia de contar con una base teórica y empírica de RNR para intervenir, evaluar las necesidades criminógenas, incorporarlas como objetivos en la intervención y maximizar la capacidad del adolescente de aprender de una intervención, adaptando la intervención a sus necesidades, fortalezas e intereses. Ahora bien, aunque existen aproximaciones a competencias del interventor, la selección del personal suele basarse en la tradición oral del servicio y las impresiones y sesgos de los directivos, no en un listado exhaustivo de competencias que se verifiquen sistemáticamente (Le Blanc, Dionne, Proulx, Grégoire y Trudeau-Le Blanc, 2002). Muchos programas de formación suelen ser genéricos y no preparan a los profesionales para trabajar adecuadamente con usuarios reacios al cambio y de alta complejidad (Guay, 1998), que requieren de experiencias más educativas que punitivas para su reinserción social (Vázquez Martínez y Bazán Mayagoitia, 2019).

En un intento por responder a esta debilidad, un equipo de investigación del Departamento de Psicología de la Universidad

de La Frontera de Chile construyó el Test de Competencias Psicoeducativas, el cual aborda cuatro competencias planteadas por el enfoque psicoeducativo: planificación, relación de ayuda, esquemas relacionales y operaciones profesionales. Este instrumento se aplicó a educadores de intervención directa, y concluyó la existencia de insuficiente nivel de competencias especializadas. No existiría acuerdo sobre los lineamientos técnicos que deben regir el actuar: los procedimientos no se rigen por fundamentos empíricos y los equipos se perciben sin herramientas para actuar (Pérez-Luco, 2007), lo que ha conllevado a que se utilicen estrategias genéricas con los jóvenes, sin mayor diferenciación en función de las características de cada uno (Dionne y Zambrano, 2008).

Para mejorar estas condiciones, aportar al perfeccionamiento de las intervenciones de los profesionales y favorecer la integración social de los adolescentes referidos, un equipo de investigadores de la Universidad de La Frontera, entre los años 2010 y 2014, desarrolló el Proyecto FONDEF Integración D08i-1205, denominado “Estrategia Ecosistémica Especializada de Intervención Diferenciada para favorecer la Integración Psicosocial de Adolescentes Infractores de Ley”, enfocado a desarrollar evaluaciones e intervenciones diferenciadas para cada tipo de adolescente, favoreciendo la especialización de los interventores. En su componente de formación de profesionales, validó un programa especializado para la intervención diferenciada a nivel técnico y de postítulo, enfocándose en competencias específicas, asumiendo que los programas de formación deben incidir diferenciadamente según el rol del interventor (Alarcón y Vargas, 2012).

La investigación

La presente investigación se enmarca en el componente de formación antes descrito, y buscó identificar las competencias especializadas a las que debiese responder el

programa de formación para la intervención en desadaptación social adolescente. Por tanto, la pregunta que rige esta investigación es: **¿Cuáles son las competencias especializadas que se requieren en la intervención en desadaptación social adolescente?** Se plantean así los siguientes objetivos: (1) identificar las competencias especializadas de intervención en desadaptación social adolescente, y (2) diferenciar las competencias que identifican quienes poseen formación especializada versus quienes no han recibido formación. Responder esta pregunta permite dar sustento empírico y claridad al diseño de programas de formación y a los lineamientos técnicos en materia de selección de personal e idoneidad de las personas para desempeñar la intervención.

Método

Metodología y diseño

La presente investigación se realizó bajo una metodología cualitativa, que toma la perspectiva de los sujetos de investigación para comprender cabalmente el contexto en el que se desenvuelven, desde una mirada de proceso (Mella, 2003).

A través de un diseño de casos y controles, se buscó identificar las competencias especializadas de intervención en desadaptación social adolescente, contrastando aquellas que identificaban interventores participantes del proceso de formación especializada desarrollado por el Proyecto Integración (casos) versus aquellas que identifican interventores que no participaron del proceso (controles).

Participantes y muestreo

Mediante un muestreo por conveniencia se accedió a los casos, conformados por una muestra de ocho profesionales participantes de un proceso de formación especializada quienes, según la valoración del supervisor o supervisora de aula, presentaron un desem-

peño destacado en el proceso de formación. El acceso a los ocho controles se realizó a través de un muestreo intencionado, en base a los criterios de profesión, edad, rol o función, programa en que trabajaba y años de experiencia en el área, similares a los casos, y se accedió a ellos a través de informantes

clave en la red de instituciones asociadas al Servicio Nacional de Menores (SENAME) y contactos dentro del equipo de investigación del proyecto. En la Tabla 1 se observan las características comunes compartidas por casos y controles.

Tabla 1

Características comunes compartidas por casos y controles.

Profesión	Género	Rango de edad	Rol	Programa/sanción	Años de experiencia
Psicólogo	Mujer	30-35 años	Profesional Intervención clínica (PIC)	Centro de Régimen Cerrado (CRC)	1-5
Trabajador social	Mujer	34-38 años	Profesional Encargada de casos (PEC)	Centro de Régimen Semicerrado (CSC)	9-13
Trabajador social	Hombre	40-45 años	Director	Programa Libertad Asistida Especial (PLAE)	10-15
Operador en adicciones	Hombre	37-41 años	Delegado	Programa Libertad Asistida Especial (PLAE)	1-5
Psicólogo	Hombre	38-42 años	Profesional Intervención clínica	Centro Semi Cerrado (CSC)	10-15
Trabajador social	Mujer	38-42 años	Profesional Encargada de casos	Centro de Régimen Cerrado	18-22
Trabajadora social	Mujer	37-42 años	Directora	Programa Libertad Asistida Especial (PLAE)	10-15
Trabajadora social	Mujer	30-34 años	Delegada	Programa Libertad Asistida Especial (PLAE)	1-4

Fuente: Elaboración propia

Técnicas de recolección de datos

Se analizó el registro escrito de entrevistas realizadas a los casos en base a la herramienta Cuaderno de Práctica, utilizada en el proceso de formación en la modalidad de grupos de supervisión de aula. Esta herramienta tiene como objetivo monitorear el proceso de integración de la teoría a la práctica de los interven-

tores y guiar la reflexión mediante preguntas respecto al saber, saber-hacer y saber-ser. Para los controles, se elaboró una entrevista semiestructurada *ad hoc*, que integró los elementos del Cuaderno de Práctica, orientando las preguntas a las mismas temáticas. Para el ajuste de las preguntas, se utilizó el principio de la entrevista de eventos conductuales (ECC), la cual busca obtener relatos

detallados sobre cómo realizan su trabajo las personas, respondiendo a preguntas como “¿qué sintió?”, “¿qué pensó hacer?”, “¿qué hizo efectivamente?”, para enfocarse en el individuo y sus competencias (Uribe y Célis, 2007).

Técnicas de registro

Se utilizó registro escrito a través de notas de campo de las entrevistas y registro de audio mediante una grabadora de voz en formato mp3.

Procedimiento

La investigación se desarrolló en tres fases, que se describen a continuación:

Fase 1: Análisis de registro escrito de entrevistas a casos

Para identificar los casos, se contactó a los ocho supervisores de aula de los ocho grupos de supervisión realizados en el proceso de formación especializada, y se consultó por estudiantes que obtuvieron un desempeño destacado definido por los criterios de evaluación de la supervisión: esquemas relacionales, autocritica e introspección, vinculación con la teoría, aporte positivo y lenguaje adecuado. A los estudiantes identificados se les solicitó, vía correo electrónico, su consentimiento para participar de la investigación, resguardando confidencialidad de los datos analizados. Luego de contar con el consentimiento de los participantes, se realizaron las entrevistas para indagar los conocimientos, las habilidades a ejecutar y las actitudes personales a desplegar, propios de la intervención.

Fase 2: Entrevistas a controles

A partir del análisis de las entrevistas a los casos, se elaboró una pauta de entrevista *ad hoc* que indagó: caracterización del rol del entrevistado, conocimientos necesarios

para realizar su tarea, motivación a trabajar en el área, herramientas de intervención en el trabajo con el/la adolescente y su contexto, y trabajo en equipo. Luego, se delimitaron los criterios de inclusión: profesión, rango de edad, rol, programa en que trabaja y años de experiencia en el área, similar a los casos. Se contactó a informantes claves, quienes proporcionaron antecedentes de potenciales participantes. Se procedió a contactar a estos vía correo electrónico y/o contacto telefónico, para informarles los objetivos de investigación y solicitarles su participación y el debido consentimiento informado. Se efectuaron las entrevistas y se analizaron los datos.

Fase 3: Construcción de listado de competencias

Al terminar las fases de entrevista, se integraron los análisis de casos y controles para conformar un listado de competencias de intervención necesarias para el trabajo en desadaptación social adolescente, que luego se validó ante grupo de expertos.

Análisis de datos

Se realizó el análisis de contenido jerárquico ponderado (Pérez-Luco, 2003), el cual busca extraer de los contenidos reportados por los entrevistados, una estructura de significados que permita comprender el fenómeno. Por tanto, implicó la transcripción de entrevistas y una serie de depuraciones sucesivas de los datos, partiendo por una codificación abierta, la conformación de familias de códigos y macrocategorías de las cuales emergieron macrocompetencias, conformadas por competencias y sus respectivos indicadores.

Este análisis se realizó por separado para los datos proporcionados por casos y controles, a fin de examinar diferencias en las competencias que se identificaban en cada grupo, y luego se integró el análisis en un esquema único. Para facilitar el análisis, se utilizó el *software* informático ATLAS-ti, versión 5.3.

Finalmente, como resguardo ético, se garantizó la rigurosidad científica mediante la triangulación de los análisis realizados, en la que participaron miembros del equipo de investigación del proyecto antes mencionado.

Al finalizar el análisis de contenidos y con el fin de validar los datos obtenidos, se conformó un grupo de 13 expertos, psicólogos en su mayoría, un asistente social y un sociólogo, quienes se desempeñaban como académicos e investigadores en temáticas de evaluación diferenciada, formación, trabajo con familias, tratamiento del consumo de drogas, redes y comunidad, además de contar

con experiencia de intervención.

Resultados

Con respecto al objetivo de identificar las competencias de intervención en desadaptación social adolescente, del análisis de los contenidos proporcionados por casos y controles emergieron siete macrocompetencias de intervención en desadaptación social adolescente, con un total de 31 competencias complementarias entre sí, que se mencionan en la Tabla 2.

Tabla 2
Macrocompetencias y competencias identificadas.

Macrocompetencias	Competencias
1.- Elaborar un marco comprensivo, coherente y fundamentado sobre la desadaptación social adolescente y su contexto de abordaje.	1.1 Identificar hitos y desafíos de las transiciones evolutivas. previas a la adolescencia (lactancia, etapa pre-escolar y años intermedios). 1.2 Identificar hitos y desafíos propios de la etapa adolescente. 1.3 Describir la influencia de la familia en el desarrollo de los adolescentes. 1.4 Describir modelos comprensivos del proceso de desadaptación social adolescente. 1.5 Conceptualizar el proceso de desadaptación adolescente desde una perspectiva ecosistémica. 1.6 Analizar el contexto de abordaje de la intervención en desadaptación social adolescente.
2.- Diseñar y desarrollar un proceso de evaluación del/la adolescente.	2.1 Construir el Potencial de Adaptación (PAD) del/la adolescente. 2.2 Formular hipótesis en base a evidencia. 2.3 Construir focos de intervención.
3.- Intervenir con el/la adolescente.	3.1 Ajustar la relación de ayuda al PAD del adolescente. 3.2 Planificar intervención. 3.3 Organizar recursos del contexto. 3.4 Ejecutar intervención. 3.5 Monitorear la intervención. 3.6 Evaluar la intervención.
4.- Evidenciar comportamiento ético en la intervención.	4.1 Observar rigurosamente. 4.2 Fundamentar los análisis. 4.3 Monitorear la calidad de la intervención.
5.- Desarrollar un proceso de autoconocimiento constante del interventor.	5.1 Automonitorear las intervenciones. 5.2 Demostrar compromiso con la labor desempeñada. 5.3 Distinguir encuadre del rol. 5.4 Desarrollar competencias para el empoderamiento del rol.

Macrocompetencias	Competencias
6.- Promover y desarrollar una relación de ayuda con el/la adolescente.	6.1 Construir un vínculo con el/la adolescente de atención. 6.2 Potenciar el cambio del/la adolescente. 6.3 Desplegar actitudes facilitadoras de la relación de ayuda. 6.4 Actuar en base a valores prosociales. 6.5 Potenciar implicación del /la adolescente en su proceso.
7.- Exhibir comportamientos y habilidades que favorezcan el trabajo en equipo.	7.1 Mostrar habilidades facilitadoras del trabajo en equipo. 7.2 Favorecer la coherencia en el equipo de trabajo. 7.3 Favorecer la coordinación en el equipo de trabajo. 7.4 Motivar la mantención de un clima laboral positivo al interior del equipo de trabajo.

Fuente: Elaboración propia.

La primera macrocompetencia identificada –elaborar un marco comprensivo, fundamentado y coherente sobre el proceso de desadaptación social adolescente y su contexto de abordaje– se centra en los conocimientos asociados a la intervención requeridos, entre los cuales se encuentran elementos respecto al ciclo vital y en específico, el manejo de antecedentes sobre la etapa adolescente y su contexto en el desarrollo. También comprende el conocimiento de modelos de intervención, el proceso de desadaptación social adolescente y el análisis del contexto de intervención en Chile. Por otro lado, la macrocompetencia Diseñar y desarrollar un proceso de evaluación del/la adolescente de atención se basa en la construcción de un diagnóstico del adolescente en atención en base al potencial de adaptación (PAD), la formulación de hipótesis basadas en dicha evidencia, y con ello construir focos de intervención coherentes.

Por otra parte, la macrocompetencia Intervenir con el/la adolescente se refiere a los elementos operativos de la intervención, que implican ajustar la relación de ayuda al PAD del individuo, planificar, organizar, monitorear y evaluar el proceso. La macrocompetencia Evidenciar comportamiento ético en la intervención integra elementos que introducen rigurosidad al proceso, tanto a nivel personal, cuidando las interferencias del propio interventor, como las acciones que implican fundamentar la intervención y monitorear su calidad.

La macrocompetencia Desarrollar autococonocimiento constante del interventor implica identificar cómo aspectos personales influyen la intervención, asumiendo el contexto y los alcances de esta, y la relevancia de desarrollar el empoderamiento del rol, principalmente a través del desarrollo de competencias mediante la formación/especialización. Por otro lado, la macrocompetencia Promover y desarrollar una relación de ayuda con el/la adolescente refiere a los elementos actitudinales de la intervención, tomando en cuenta los esquemas relacionales y los valores que se encuentran en la base de las acciones para promover el cambio en el sujeto de atención.

Finalmente, la macrocompetencia Exhibir comportamientos y habilidades que favorezcan el trabajo en equipo integra las actitudes y habilidades favorecedoras del trabajo en equipo, considerando cómo se favorece la coherencia y coordinación, y la mantención de un clima laboral positivo al interior del trabajo en equipo.

En cuanto al objetivo que se orientó a diferenciar las competencias que identifican quiénes poseen formación especializada versus quiénes no han recibido formación, los datos permiten concluir que ambos grupos logran distinguir elementos teóricos básicos requeridos para la intervención e integran la formulación de un diagnóstico como un elemento central para planificar y ejecutar la intervención. También destacan elementos

relacionales que facilitan el desarrollo de la intervención a través de una relación de ayuda y mencionan el trabajo en equipo como fuente principal para la toma de decisiones.

Las principales distinciones se observan en que quienes no han recibido formación parecen centrar más la intervención en la dimensión humana-relacional, con un énfasis mayor en el vínculo con el adolescente en atención, destacando las habilidades personales de los interventores para crear un vínculo, y regir la intervención por valores éticos relevantes, mientras que quienes cuentan con la formación integran mayor cantidad de elementos teóricos y empíricos, relacionados con competencias, contando con un bagaje amplio respecto a qué se debe hacer y cómo. Conceptualizan el vínculo mediante la noción

de relación de ayuda y enfatizan la necesidad de formación para lograr empoderarse del rol mencionando la necesidad de introducir rigurosidad al proceso, lo cual realizan a través de acciones específicas para validar la información, o registrar elementos relevantes, con escasas referencias a elementos valóricos o éticos implicados en su actuar.

Asimismo, quienes cuentan con la formación detallan la necesidad de contar con competencias que impliquen el apoyo a los adolescentes no solo en el presente, sino también en el futuro, mediante el desarrollo de habilidades que les ayuden a adaptarse a los distintos contextos de vida que se les puedan plantear.

En la Tabla 3, se identifican las macrocompetencias identificadas por ambos grupos.

Tabla 3

Competencias identificadas por casos y controles.

Competencias identificadas por casos (con formación)	Competencias identificadas por controles (sin formación)
1. Elaborar un marco comprensivo: conocimientos teóricos básicos.	1.- Elaborar un marco comprensivo: conocimientos teóricos básicos.
2. Observar, evaluar, planificar. 3. Ejecutar intervenciones.	2.- Construir diagnóstico integral. 3.- Planificar y ejecutar intervenciones.
4. Promover y desarrollar una relación de ayuda.	4.- Desplegar habilidades favorecedoras de la intervención.
5. Evidenciar trabajo en equipo.	5.- Desarrollar estrategias de trabajo en equipo.
6. Introducir rigurosidad al proceso.	6.- Demostrar intervenciones éticas.
7. Evidenciar mirada prospectiva.	
8. Desarrollar empoderamiento del rol.	
9. Capacidad de adaptarse a las demandas del contexto.	

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Los resultados derivados de la investigación permiten efectivamente responder a la necesidad de contar con un listado exhaustivo

de competencias, que se verifiquen sistemáticamente (Le Blanc et al., 2002), y disminuir la brecha planteada entre los programas de formación y las exigencias reales de los interventores en su contexto de trabajo

(Chiroleu, 2003; Mungaray, 2001). Por otro lado, permiten clarificar el rol del profesional que interviene, favoreciendo la eficiencia, el empoderamiento del rol, el ajuste de los profesionales al contexto de intervención y la identificación de posibilidades de desarrollo, lo cual potencia una mirada de proceso en cuanto al desarrollo de competencias y releva la formación permanente de los profesionales para una intervención de calidad (Grados, Beutelspacher y Castro, 2006).

Las macrocompetencias identificadas responden a las distintas competencias de intervención planteadas en los antecedentes, ya que integran conocimientos asociados a los psicólogos, trabajadores sociales y educadores que realizan intervenciones educativas y psicosociales en desadaptación social adolescente.

La identificación incluye: el desarrollo de un proceso de evaluación que integra conceptos relevantes como el potencial de adaptación referido por el enfoque psicoeducativo (Vizcarra y Dionne, 2008); potenciar el cambio en base a los recursos desde el adolescente, señalado desde la intervención socioeducativa (Úcar, 2018), y la evaluación de riesgos planteada por el modelo de riesgo, necesidad y receptividad (Andrews y Bonta, n.d.). Destaca en la intervención con el adolescente la planificación de las intervenciones, el concepto de relación de ayuda, actitudes personales facilitadoras de la intervención y trabajo en equipo, y la inclusión de observaciones rigurosas (Vizcarra y Dionne, 2008). También destaca evidenciar un compromiso ético, el cual implica reflexionar sobre las acciones realizadas y evaluarla en función de valores que la rigen, considerando el trabajo en equipo y la búsqueda permanente de formación para potenciar el desarrollo de competencias (AIEJI, 2006, 2010; Vizcarra y Dionne, 2008).

Asimismo, la identificación de competencias implica fundamentar empíricamente el programa de formación desarrollado (Sutcliffe et al., 2005), lo cual contribuye a favorecer

explícitamente el desarrollo de aquellos conocimientos, herramientas y actitudes necesarias para el ejercicio efectivo del rol.

Por otro lado, se aprecian diferencias entre los elementos reportados por quienes poseen formación especializada respecto de quienes no cuentan con ella. Quienes tienen formación destacan con mucha fuerza las competencias relacionadas a los conocimientos, el saber hacer y una mirada prospectiva a mediano y largo plazo, mientras que quienes no han recibido formación destacan con mayor intensidad el saber ser, las características personales asociadas a la labor y una serie de valores en la base de la intervención. Quienes se especializan tenderían a tecnificar el actuar, lo cual implica que la formación, junto con la entrega de conocimientos y el desarrollo de habilidades, debería enfatizar el saber ser, lo que podría hacer la diferencia en la intervención directa con el adolescente en atención, al mantener en todo momento las actitudes indispensables para educar, señaladas por Ortega-Ruiz (2016): a) sensibilidad para saber escuchar y atender a las demandas explícitas e implícitas; b) generosidad para reflexionar respecto del quehacer y modificar las prácticas que no dan resultados, y c) la esperanza en el cambio de las personas, más allá de las dificultades.

Dentro de las limitaciones de este estudio, es necesario considerar que los participantes fueron aquellos profesionales que participaron de un proceso de formación (casos) y otros funcionarios de las instituciones con similares características demográficas, pero sin una formación sistemática en la intervención en desadaptación social adolescente (controles). Esto implicó acceder a personas con edades entre 30 y 45 años, no siendo posible conocer la perspectiva de menores de 30 años o mayores de 45 años, que pudieran tener otras perspectivas respecto al tema. Asimismo, es necesario señalar que tampoco participaron en esta investigación, personal de servicio de las instituciones, que muchas veces están vinculados a vivencias cotidianas

de los adolescentes, tales como el aseo, la organización general y/o la alimentación, y que por tanto pueden vincularse e influir en los cambios de los adolescentes.

Según los resultados planteados, esta investigación señala como desafíos para futuras investigaciones establecer indicadores que posibilitan verificar la competencia y observarla en ejecución (Sutcliffe et al., 2005), lo que permitiría observar en concreto el perfil de cada interventor en función de sus competencias y el ajuste de estas con las características distintivas de los adolescentes de atención (Pérez-Luco et al., 2012). Este proceso de evaluación debería estar íntimamente ligado a la formación especializada (Gómez Gómez y Soto Esteban, 2016), a fin de que las instituciones académicas puedan dar respuestas a las necesidades de los interventores mediante programas de formación pertinentes y la evaluación de resultados pueda basarse en el juicio profesional de quienes toman decisiones en el contexto laboral y desde la academia (Fernández, 2010), a fin de promover la mejora continua de la calidad de las instituciones que buscan la adaptación social de adolescentes que han infringido la ley (Iuri, 2019).

Asimismo, considerando que el desarrollo de los adolescentes se da en un contexto familiar y social determinado, en futuras investigaciones habría que observar con mayor detalle las posibilidades de intervención educativa y psicosocial en pro de la adaptación adolescente en los distintos escenarios que se les presentan al vivir en comunidad; también indagar la forma como establecen relaciones de apego, donde puedan vivenciar relaciones recíprocas que contribuyan al desarrollo de la empatía (Páez y Rovella, 2019). Asimismo, se podría observar el modo como los adolescentes abordan eventuales situaciones de crisis que, según Bernal-Guerrero y König-Bustamante (2017), habría que utilizar a fin de desarrollar estrategias formativas asociándose la exposición a situaciones de crisis con prácticas pedagógicas de intervención que promuevan

el reconocimiento de la vivencia emocional y permitan fortalecer competencias prosociales, favoreciendo con ello la autonomía y la realización de un proyecto vital personal.

De esta forma, las intervenciones educativas y psicosociales, junto con favorecer el desarrollo personal y la adaptación de los adolescentes, estarían facilitando su inserción en la comunidad promoviendo el empoderamiento en su rol como ciudadanos. Al respecto, Gonçalves Barbosa y García Del Dujo (2016) señalan que el empoderamiento, promovido por la educación, puede tener un papel estratégico en la recuperación de derechos sociales, civiles, políticos y culturales que, en conjunto, favorecerían el ejercicio de una ciudadanía plena.

Referencias bibliográficas

- AIEJI. (2006). Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social. *Revista de Educación Social*, 13, 3-35.
- AIEJI. (2010). *Working With Persons with Developmental Disabilities The Role of the Social Educator*. Dinamarca: Asociación Internacional de Educadores Sociales.
- Alarcón, M. y Vargas, M. (2012). Evaluación de competencias psicoeducativas a partir de un programa de formación especializada para profesionales de intervención directa con adolescentes infractores y no infractores. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1115-1123.
- Alarcón, P., Vinet, E. y Salvo, S. (2005). Estilos de personalidad de y desadaptación social durante la adolescencia. *Psykhé*, 14(1), 3-16.
- Alarcón, P., Wenger, L., Pérez-Luco, R., Chesta, S., Alarcón, M., Zambrano, A., et al. (2012). Diplomado de intervención diferenciada con adolescentes infractores de ley. Contenido de formación especializada (Proyecto FONDEF D08i-1205). Temuco: Universidad de La Frontera, Departamento de Psicología.
- Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, (010), 15-37.

- Andrews, D. y Bonta, J. (n.d.). *Risk-Need-Responsivity Model for Offender Assessment and Rehabilitation*. Public Safety Canada.
- Avello, D. M., Zambrano, A. X. y Román, A. (2018). Responsabilidad penal adolescente en Chile: propuestas para implementar la intervención psicosocial en Secciones Juveniles. *Revista Criminalidad*, 60(3), 205-219.
- Bedoya-Gallego, D. M., Buitrago-Duque, D. C. y Vanegas-Arbeláez, A. A. (2019). Transdisciplinariedad en salud mental: Una propuesta de modelo de formación. *Interdisciplinaria*, 36(1), 119-132. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.1.9>
- Bernal Guerrero, A. y König Bustamante, K. L. (2017). Adolescents' perceptions of education according to personal identity | Percepciones de adolescentes sobre la educación según la identidad personal. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 181-198. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-11>
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.
- Chiroleu, A. (2003). La educación superior en los países del Mercosur. El reconocimiento de las singularidades como punto de partida de la integración regional. *Revista Perfiles Educativos*, 25(99), 28-46.
- Cortés, J. (2008). La Ley de Responsabilidad Penal de Adolescentes dentro de las transformaciones de largo plazo en el ámbito del control social punitivo. *El Observador*, 2, 27-52.
- Dionne, J. (2008). *La readaptación de los adolescentes infractores y la psicoeducación*. Québec: Unpublished manuscript.
- Dionne, J. y Zambrano, A. (2008). Intervención con jóvenes infractores de ley. En B. Vizcarra y J. Dionne (Eds.), *El desafío de la intervención psicosocial en Chile: Aportes desde la psicoeducación*. Santiago: RIL.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Garrido, V., Morales, L. y Sánchez-Meca, J. (2006). What works for serious juvenile offenders? A systematic review. *Psicothema*, 18(3), 611-619.
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*, (010), 83-106.
- Gómez Gómez, F. y Soto Esteban, R. (2016). El discurso psicosocial en el fuero de familia Español. *Interdisciplinaria*, 33(1), 143-161. <https://doi.org/10.16888/interd.2016.33.1.9>
- González Subiabre, C. (2017). El observador de segundo orden como obstaculizador de la intervención social en jóvenes infractores de ley. *Sophia Austral*, (20), 103-126. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052017000200103>
- Grados, J., Beutelspacher, O. y Castro, M. (2006). *Calificación de méritos. Evaluación de competencias laborales*. Sevilla: Trillas-Eduforma.
- Gonçalves Barbosa, M. y García Del Dujo, A. (2016). Education and struggles for recognition: the strategic role of empowerment. *Revista Española de Pedagogía*, 74 (264), 283-296.
- Guay, J. (1998). *L'intervention clinique communautaire*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Hall, K. y Burke, W. (2003). *Making formative assessment work - Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Iuri, T. (2019). Experiencias y medidas socioeducativas en los dispositivos penales juveniles. *Revista Boletín Redipe*, 8(7), 128-141. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i7.784>
- Juliá, M. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, 15(002), 115-130.
- Kaftan, J., Buck, G. y Haack, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37(4), 44-49.
- Larraín, A. y González, L. (2005). Formación Universitaria por Competencias. *Seminario Internacional CINDA. Currículo Universitario basado en Competencias*. Barranquilla, Colombia.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J.

- y Trudeau-Le Blanc, P. (2002). Los principios de la intervención diferencial. En M. Le Blanc (Ed.), *Intervenir de otro modo: un modelo diferencial para los jóvenes en dificultad*. Boucherville : Gaëtan Morin
- Mella, O. (2003). Naturaleza y características de la investigación cualitativa. En O. Mella (Autor), *Metodología cualitativa en ciencias sociales y educación. Orientaciones teórico-metodológicas y técnicas de investigación* (pp. 17–52). Santiago: Editorial Primus.
- Mungaray, A. (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1).
- Ortega-Ruiz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 243-264.
- Páez, A. y Rovella, A. (2019). Vínculos de apego, estilos parentales y empatía en adolescentes. *Interdisciplinaria*, 36(2), 23-38. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.2>
- Palomar Lever, J. y Victorio Estrada, A. (2018). Predictores y correlatos del comportamiento prosocial de adolescentes mexicanos. *Interdisciplinaria*, 35(2), 495-509. <https://doi.org/10.16888/interd.2018.35.2.15>
- Pérez-Luco, R. (2003). *Análisis de Contenidos Jerárquico Ponderado* [Curso Metodología Cualitativa Avanzada: Magíster en Psicología]. Temuco: Universidad de la Frontera. Documento de trabajo interno no publicado.
- Pérez-Luco, R. (2007). *Informe Jornada integración plan común Programa de Mejoramiento Continuo de Competencias Laborales Proceso de Implementación de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente N° 20.08*. Documento de trabajo interno no publicado.
- Pérez-Luco, R., Lagos, L. y Baez, C. (2012). Reincidencia y desistimiento en adolescentes infractores: análisis de trayectorias delictivas a partir de autorreporte de delitos, consumo de sustancias y juicio profesional. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1209–1225.
- Posada, R. (2007). Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1–30.
- Ruiz, M., Jaraba, B. y Romero, L. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe*, (021), 136–157.
- SENAME. (2007). *Sistema nacional de intervención socioeducativa para adolescentes infractores de ley, periodo 2006-2010*. Santiago.
- Sutcliffe, N., Chan, S. y Nakayama, M. (2005). A competency Based MSIS Currículo. *Journal of Information Systems Education*, 16(3), 301–309.
- Úcar, X. (2018). Metaphors for socio-educational intervention: pedagogical implications for practice. / Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 209-224. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-01>
- Uribe, A., Aristizábal, A., Barona, A. y López, C. (2009). Competencias laborales del psicólogo javeriano en diferentes áreas aplicativas: clínica, educativa, social y organizacional. *Psicología desde el Caribe*, (23), 21–45.
- Uribe, M. y Célis, M. (2007). *Evaluación del Desempeño: Una propuesta para el Desarrollo de las Competencias Profesionales Docentes. La experiencia del Programa Gestión y Dirección Escolar de Fundación Chile*. Fundación Educación Chile.
- Vázquez Martínez, A. y Bazán Mayagoitia, N. (2019). Justicia restaurativa y reintegración social: retos procedimentales y estructurales. *URVIO. Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (24), 98-113. <https://doi.org/10.17141/urvio.24.2019.3789>
- Villa, A. y Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(002), 1–17.
- Vizcarra, B. y Dionne, J. (2008). *El desafío de la intervención psicosocial en Chile. Aportes desde la psicoeducación*. Santiago: RIL editores.
- Wilson, S. y Lipsey, M. (2000). Wilderness challenge programs for delinquent youth: a meta-analysis of outcome evaluations. *Evaluación*

- tion and Program Planning*, 23(1), 1–12.
- Yáñez, J. (2005). Competencias profesionales del psicólogo clínico: un análisis preliminar. *Terapia Psicológica*, 23(2), 85–93.
- Zambrano, A. y Dionne, J. (2009). Intervención con adolescentes infractores de ley. *El Observador*, 5, 1–196.
- Zambrano, A. y Perez-Luco, R. (2004). Construcción de Identidad en Jóvenes Infractores de Ley, una Mirada desde la Psicología Cultural. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 13(1), 115-132.

Recibido: 14 de enero de 2020

Aceptado: 5 de mayo de 2021