



Cuenta Hasta Diez: una apuesta por la prevención del delito y la reincidencia y por la protección de los jóvenes y adolescentes en Bogotá D.C.

Oficina de Análisis de Información y Estudios Estratégicos

Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia

Diciembre de 2019

Tabla de contenido

Introducción.....	4
1. Marco teórico del programa Cuenta Hasta Diez	8
1.1. Componente 1: teoría cognitivo conductual	8
1.2. Componente 2: matemáticas como refuerzo.....	13
1.3. Componente 3: herramientas para las familias.....	16
2. Descripción de poblaciones atendidas	17
2.1. Riesgo bajo: estudiantes de Instituciones Educativas Distritales.....	18
2.2. Riesgo medio: adolescentes y jóvenes en las Unidades de Protección Integral (UPI) y los Centros AMAR.	20
Centros AMAR	20
Unidades de Protección Integral.....	21
2.3. Riesgo alto: adolescentes y jóvenes sancionados en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente	22
3. Protocolos.....	23
3.1. Protocolos del componente cognitivo conductual.....	23
Protocolo para la población de riesgo bajo: estudiantes de Instituciones Educativas Distritales.....	25
Protocolo para la población de riesgo medio: asistentes a los Centros AMAR y UPI...	28
Protocolo para la población de riesgo alto: jóvenes y adolescentes del SRPA que ha sido sancionada CAEs.....	33
3.2. Protocolo del componente matemático.....	36
3.3. Protocolo del componente de familia	40
4. Implementación.....	42
4.1. Instituciones Educativas Distritales – IED	42
4.2. Centros AMAR y Unidades de Protección Integral - UPI	46
4.3. Centros de Atención Especializada - CAE.....	47
Fase 1: Piloto	48
Fase 2: Ampliación	51
5. Evaluación y seguimiento	55
5.1. Población en IED	58

5.2. Población privada de la libertad del SRPA	58
6. Recomendaciones de política enfocadas en aplicaciones futuras.....	60
6.1. Diseño	60
6.2. Implementación	63
6.3. Monitoreo y seguimiento	64
6.4. Documentos soporte	64
Referencias	66
Anexos	71

Introducción

Durante la vigencia 2016-2019, la Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia de Bogotá D.C. -SDSCJ- diseñó, implementó y evaluó el programa *Cuenta Hasta Diez* que busca prevenir la vinculación y reincidencia de los adolescentes y jóvenes en conductas delictivas.

En Bogotá, un porcentaje no despreciable de los adultos capturados por la Policía inician delinquiendo siendo menores de edad. En el año 2018 hubo 2.817 menores de edad capturados por su participación en actividades delincuenciales en la ciudad, lo que equivale al 6.3% del total de las capturas. Entre enero de 2013 y julio de 2018, se capturaron 192.340 personas, de las cuales 35.058 (18%) fueron capturadas más de una vez durante ese mismo período de tiempo. De estos reincidentes por recaptura, 2.981 (8.5%) fueron capturados la primera vez antes de cumplir 18 años: 1.201 entre los 14 y 15 años y 1.780 entre los 16 y 17 años; además, 384 (12.8%) de ellos fueron capturados más de tres veces¹.

Prevenir la participación de los adolescentes y jóvenes en comportamientos delictivos es una meta incesante del Distrito, razón por la cual la Secretaría ha implementado programas de prevención primaria y secundaria encaminados con dicho propósito. Entre 2015 y 2018, se obtuvo una disminución del 32%² del número de noticias criminales de adolescentes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes³ (SRPA).

Es así que se crea el Programa Cuenta Hasta Diez para responder a la pregunta *¿cómo desarrollar un programa ajustado a las necesidades y características de los adolescentes y jóvenes, que viven en Bogotá, que les permitiera prevenir su vinculación a alguna actividad delictiva o reincidir en ella?*

Para su diseño, la SDSCJ partió del principio de política pública basada en evidencia. Por esto, buscó identificar un esquema de intervención basado en fundamentos teóricos y con resultados demostrables, que hubiese sido implementado en una población donde los factores de riesgo de vinculación al crimen (desescolarización, deserción escolar, desigualdad social, territorios con baja presencia institucional, entre otros) fueran más

¹ Cálculos propios con cifras del Sistema de Información Estadístico, Delincuencial, Contravencional y Operativo - SIEDCO de la Policía Nacional.

² Cálculos propios con cifras de la Jefatura Unidad de Responsabilidad Penal para Adolescentes de la Fiscalía Seccional de Bogotá.

³ El Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) establece que "el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes es un conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos cometidos por adolescentes de catorce (14) a dieciocho (18) años al momento de cometer un hecho punible" (Art. 139.).

evidentes y progresivos, y cuyos componentes principales hiciesen posible su adaptación a la dinámica local.

El modelo de intervención está inspirado en experiencias internacionales enfocadas en prevenir la delincuencia a través de estrategias que desarrollan capacidades y herramientas en los participantes para mejorar su proceso de toma de decisiones. Algunos ejemplos exitosos de estas estrategias son los programas *Becoming a Man* (BAM) desarrollado por Youth Guidance (y evaluado por el Urban Lab de la Universidad de Chicago: Heller et al, 2015); PODER implementado en México por el Banco Mundial; y *Sustainable Transformation of Youth in Liberia* - STYL (Blattman, Jamison & Sheridan, 2015).

Al igual que estos programas, *Cuenta Hasta Diez* tiene como eje fundamental la teoría cognitivo conductual – TCC (o Cognitive Behavioral Therapy -CBT- por sus siglas en inglés). Esta teoría psicológica plantea que es posible construir habilidades cognitivas y comportamentales para subsanar las distorsiones que se han aprendido en ambas áreas. Este supuesto es la base principal de los tres componentes del programa: un componente cognitivo conductual; un componente de refuerzo en matemáticas con especial énfasis en el desarrollo del pensamiento lógico matemático; y un componente de atención a las familias de los participantes. Este último es un factor complementario introducido por la Secretaría en el diseño de este tipo de programas.

El primer componente es una intervención cognitivo conductual; esta emplea técnicas estructuradas que buscan construir habilidades cognitivas en áreas donde hay déficits y reestructurar la cognición en áreas donde el pensamiento es sesgado. Estas técnicas además desarrollan varios factores relacionados con habilidades sociales, manejo de emociones y prevención de recaídas (Lipsey, Landenberger & Wilson, 2007).

El segundo componente es un refuerzo al desarrollo del pensamiento lógico matemático; las matemáticas, además de ser una herramienta útil para el desarrollo de la vida cotidiana, están asociadas a un mejor desempeño académico, que a su vez está asociado con un mejor desempeño laboral. De Hoyos, Estrada & Vargas (2018) encontraron en un estudio realizado en México que los resultados de exámenes estandarizados, especialmente el componente matemático, tienen un alto poder predictivo sobre la probabilidad de concluir el bachillerato.

El tercer componente identifica el entorno familiar como vector fundamental en el cambio de las dinámicas y elementos desencadenantes / mantenedores de conductas desreguladas o desadaptativas de los jóvenes que asisten al programa (Pinquart, 2017). Es relevante entonces involucrar a las familias mediante un ejercicio de corresponsabilidad, brindándoles herramientas que les permitan reconocer su emocionalidad frente al vínculo

familiar, así como lograr expresar sus emociones y sentimientos, promoviendo un ejercicio de reconocimiento y disposición frente al cambio.

Para aplicar el programa *Cuenta Hasta Diez*, la Secretaría identificó la población beneficiaria en función de su probabilidad (o riesgo) de relacionamiento e involucramiento con el delito y redes criminales; así como la presencia acumulada de factores de riesgo. Se definieron tres grupos de riesgo, en los que el nivel alto indica una magnitud superior de reincidencia en comportamientos delictivos, en comparación con un nivel bajo de participar por primera vez en un hecho de este tipo. Los tres tipos de riesgo y segmento de la población correspondiente son:

- Riesgo bajo: adolescentes y jóvenes vinculados al sistema educativo de Bogotá que habitan en sectores donde hay mayor concentración de delitos, pero que adicionalmente estuviesen en riesgo de deserción escolar o que se hubieran ausentado del sistema educativo durante algún periodo. Específicamente, se trabaja con los estudiantes que hacen parte del programa *Volver a la Escuela* de la Secretaría de Educación del Distrito - SED.
- Riesgo medio: adolescentes y jóvenes en situación o habitabilidad en calle⁴, situación o riesgo de trabajo infantil, encierro y/o acompañamiento a adultos en el desarrollo de actividades de subsistencia tales como mendicidad, recuperación de material, venta informal, prostitución, entre otros. Atendidos por programas de protección del Distrito y vinculados a modelos educativos flexibles. Específicamente, se trabaja con población afiliada a los Centros AMAR de la Secretaría Distrital de Integración Social y a las Unidades de Protección Integral (UPI) del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud – IDIPRON.
- Riesgo alto: adolescentes y jóvenes sancionados por la comisión o participación en un hecho delictivo en el marco de SRPA, que tienen medida privativa y no privativa de la libertad; tales como libertad asistida, internamiento preventivo, libertad vigilada, entre otros.

Finalmente, este documento describe en un primer acápite las fases de diseño, implementación y evaluación del programa *Cuenta Hasta Diez*. La segunda sección presenta el marco teórico bajo el cual se construyeron los componentes del programa. La tercera describe las poblaciones objetivo de acuerdo al riesgo de participación en actividades delictivas identificado. La cuarta sección presenta los protocolos de los tres

⁴ Estar en situación en calle significa que la persona pasa la mayor parte de su tiempo en la calle y realiza actividades que pueden perjudicar su sano desarrollo. La habitabilidad en calle es esto mismo, pero con el agravante de que se utiliza la calle como vivienda y no se cuenta con redes de apoyo.

componentes del programa para cada población objetivo. La quinta sección describe la implementación del programa y la sexta sección explica la metodología de evaluación y seguimiento. Por último, la séptima sección lista las recomendaciones de política enfocadas en aplicaciones futuras.

Todos los protocolos y sus manuales de uso están publicados en la página web de la Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia <https://scj.gov.co/>. Antes de replicar la implementación de los mismos se recomienda leer este documento para conocer la población y las condiciones bajo las cuales se desarrolló el programa en Bogotá D.C.

1. Marco teórico del programa Cuenta Hasta Diez

Cuenta Hasta Diez está constituido por tres elementos: un componente cognitivo conductual, un componente de refuerzo en matemáticas y un componente de atención a familias, que también nace de una perspectiva cognitivo-conductual. Cada uno de ellos está construido sobre un marco teórico que se explica a continuación.

1.1. Componente 1: teoría cognitivo conductual

Al analizar las razones de vinculación de los adolescentes y jóvenes al delito, se identifican diversos factores de riesgo: genéticos y epigenéticos, contextuales, históricos/ontológicos o individuales; los cuales, están relacionados con comportamientos violentos y delinuenciales, ya que retroalimentan y mantienen las conductas problemáticas.

Los factores genéticos, epigenéticos y ambientales influyen la manera en la que los individuos procesan la información ante el impacto de un estímulo negativo. Una disrupción en este procesamiento puede crear estilos de pensamiento predispuestos a sentir malestar al enfrentar situaciones negativas, y que a su vez refuerzan pensamientos distorsionados (Barlow, 2011; Rietzchel et al., 2014). Lo anterior cobra importancia al considerar el impacto de esta predisposición en la aparición y mantenimiento de conductas agresivas o violentas, alimentadas por un malestar intenso experimentado durante las situaciones negativas.

Ahora bien, los factores de tipo contextual, como las experiencias vividas desde la infancia y las prácticas parentales a las que se estuvo expuesto son determinantes en el desarrollo de los individuos (Agerup et al., 2014; Pinquart, 2017). Prácticas parentales de control fuerte, control psicológico, autoritarismo, permisivismo o negligencia están asociadas con mayores niveles de comportamientos externalizantes (o poco controlados que se manifiestan en agresión, disrupción, hiperactividad o impulsividad) (Pinquart, 2017). Similar, un estilo de apego inseguro desorganizado⁵ aumenta el riesgo de crear un esquema cognitivo maladaptativo, es decir, patrones y creencias disfuncionales como insuficiente autocontrol e inhibición emocional, que podría incentivar el desarrollo de respuestas violentas (Morley & Moran, 2011; Young, 1990).

De otro lado, en los factores individuales se identifica que las expresiones violentas o delictivas son tanto un factor de riesgo como un elemento mantenedor de conductas problemáticas. Desde la teoría cognitiva conductual se identifica que las dificultades psicológicas están asociadas con la interpretación que se les da a los eventos y no con los

⁵Los individuos que tiene este tipo de apego son personas a las que se les dificulta identificar sus emociones y cuyas relaciones con otras personas están marcadas por la agresividad. Este tipo de apego está asociado con maltrato infantil y el afrontamiento de situaciones en las que se tuvo que soportar agresión que llevaron a infante a paralizarse o disociarse.

eventos en sí. Es así como las creencias centrales, el entendimiento de sí mismo, el mundo y los otros, afecta de manera directa el comportamiento y experiencia emocional de la persona (Beck & Tompkins, 2006). En otras palabras, aquel que interpreta de forma negativa o amenazante o injusta su contexto, responderá a este en conformidad con estos pensamientos; de una manera desafiante contra la autoridad, por ejemplo.

Un factor adicional que se identifica para la comprensión de actos delincuenciales por parte de los jóvenes, son las habilidades de regulación emocional con las que se cuentan. La regulación emocional es el proceso estratégico y automático que influye en la ocurrencia, la magnitud y la duración de la expresión de respuestas emocionales (Pihet et al. 2012). Las emociones pueden ser generadas de diferentes formas, desde encuentros con criaturas amenazantes, hasta como conclusiones obtenidas de interpretaciones sobre interacciones sociales (McRae et al., 2011). Las emociones se pueden generar de manera inmediata e instantánea frente a un estímulo (*bottom-up*), pueden surgir después de un procesamiento cognitivo previo⁶ (*top-down*) o por una combinación de ambos procesos.

Una regulación emocional inadecuada es contraproducente debido a que, en el adolescente, principalmente, puede conllevar a una mala relación con su contexto cercano (como su familia) y lejano (Gutiérrez & Muñoz-Martínez, 2013); favoreciendo respuestas mal adaptativas o guiadas por la emoción, como la comisión de actos violentos desmesurados. Asimismo, los individuos con baja regulación emocional suelen elegir estrategias mal adaptativas que contribuyen al sostenimiento del estado de ánimo negativo (Joorman & Siemer, 2014) tales como el aislamiento, el uso de comunicación agresiva, conductas autolesivas, entre otras; que favorece el mantenimiento de creencias disfuncionales posiblemente asociadas a la delincuencia.

Al analizar estos factores de riesgo asociados con la vinculación de los adolescentes y jóvenes al delito, la SDSCJ identificó que crear un programa que enseñara técnicas y herramientas para mejorar la regulación emocional y corregir los patrones de pensamiento sesgados tenía el mayor potencial para prevenir su participación en comportamientos violentos o delictivos. Es por esto que el primer componente del programa *Cuenta Hasta Diez* se construyó sobre la teoría cognitivo conductual, que está fundamentada en la suposición de que las distorsiones cognitivas de los ofensores son aprendidas en lugar de inherentes.

Se enfatiza entonces, la responsabilidad individual y se enfoca en enseñar a los participantes a comprender sus procesos de pensamiento y toma de decisiones que preceden inmediatamente a su comportamiento violento o delictivo. Las intervenciones cognitivas

⁶ Que activa la amígdala y la corteza prefrontal dorsomedial (dMPFC) y causa una respuesta emocional.

conductuales emplean técnicas estructuradas que buscan construir habilidades cognitivas en áreas donde hay déficits, y re-estructurar la cognición en áreas donde el pensamiento es sesgado o distorsionado. Estas técnicas involucran un entrenamiento en habilidades cognitivas, manejo de la ira, y varios componentes relacionados con habilidades sociales, desarrollo moral y prevención de recaídas (Lipsey, Landenberger & Wilson, 2007).

La terapia cognitivo conductual es la terapia más prometedora para los tratamientos de rehabilitación de ofensores y ha sido exitosa en la reducción de la reincidencia en jóvenes delincuentes (Landenberger, 2005). En un meta análisis realizado por Pearson et al. (2002) se encontró que la CBT es más efectiva que la terapia conductual para reducir la reincidencia en ofensores jóvenes y adultos, con una media de reducción del 30% en los grupos que acceden a esta terapia. En otro meta análisis, a cargo de Wilson, Bouffard y MacKenzie (2005) se evidenció que la CBT es efectiva para reducir el comportamiento criminal, observando una reducción de entre el 20 y el 30% de la reincidencia en comparación con los grupos control (Lipsey, Landenberger & Wilson, 2007).

Cuenta Hasta Diez se basa en una formulación transdiagnóstica, es decir, en un planteamiento que integra los diferentes procesos causales y múltiples dimensiones que explican la presencia y mantenimiento de las conductas problemas (eg. Respuestas agresivas o violentas frente a la autoridad) (Castro, 2014; Sandin, Chorot & Valiente, 2012). En este sentido, se incluye el contexto personal, los modelos de pensamiento identificados, los comportamientos observados y las motivaciones que impulsan a la persona.

De esta manera, las problemáticas de los adolescentes y jóvenes son explicadas de una manera holística, desde múltiples dimensiones y cuentan con una base en los procesos causales de los problemas emocionales (Castro, 2014). Dentro de los principales beneficios de este tipo de formulación clínica, se encuentra la incorporación del conocimiento psicológico básico y la incorporación de otras ciencias básicas; generando intervenciones o programas que se puedan ajustar a las necesidades de las personas y respondan a las dificultades presentes en su vida cotidiana.

Como se mencionó con anterioridad, *Cuenta Hasta Diez* ha sido implementado en grupos de poblaciones con distintos niveles de riesgo que cada uno enfrenta de incurrir en comportamientos violentos y/o delincuenciales, por lo que requirió de algunas variaciones conceptuales o profundizar en algunos temas en específico. La primera población, de riesgo bajo, corresponde a los adolescentes y jóvenes que hacen parte del programa *Volver a la Escuela* de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), quienes estuvieron por fuera del sistema educativo durante alguna etapa de su desarrollo escolar.

La segunda población, de riesgo medio, son adolescentes y jóvenes en situación o habitabilidad en calle, situación o riesgo de trabajo infantil, encierro y/o acompañamiento

a adultos en el desarrollo de actividades de subsistencia tales como mendicidad, recuperación de material, venta informal, prostitución, entre otros. Atendidos por programas de protección del Distrito y vinculados a modelos educativos flexibles. Específicamente, se trabaja con los Centros AMAR de la Secretaría Distrital de Integración Social y a las Unidades de Protección Integral (UPI) del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud – IDIPRON.

La tercera población, de riesgo alto, son los adolescentes y jóvenes sancionados por la comisión o participación en un hecho delictivo en el marco del SRPA, que tienen medida privativa y no privativa de la libertad.

Ahora bien, aunque el programa responde a las necesidades de cada población, lo que conlleva a cambios en su propuesta de diseño e implementación, que serán explicadas más adelante, en todas sus versiones responde al mismo objetivo general: transformar de manera positiva el proceso de toma de decisiones de los adolescentes y jóvenes mediante el fortalecimiento de habilidades emocionales, cognitivas y conductuales y así prevenir la participación o reincidencia en conductas violentas y delictivas. Por tanto, está centrado en la prevención de conductas violentas y de la participación de adolescentes y jóvenes en la comisión de delitos en Bogotá.

El diseño del protocolo para la atención de adolescentes y jóvenes, cuya estructura se explica en mayor detalle en la tercera sección, tuvo como eje fundamental el desarrollo de cinco temáticas centrales:

- **Emociones:** se centra en la identificación, nombramiento y regulación de las emociones; se tomó como base el protocolo unificado de Barlow et al. (2011). Tiene como objetivos específicos que los participantes del programa identifiquen sus emociones; las características de éstas (su carácter natural, función adaptativa, social y capacidad de regulación); los momentos en los que éstas se encuentran desbordadas; y el cómo regularlas buscar un rápido y adaptativo retorno del pico emocional intenso. Ahora bien, como se mencionó anteriormente, el programa busca tener un alto impacto en la reducción de respuestas impulsivas, guiadas por las emociones, como lo son la agresión propia o de los demás o la toma de decisiones inadecuada, centrada en consecuencias a corto plazo (ej. satisfacción de una necesidad) y no de largo plazo (ej. centradas en un proyecto de vida) (Gross, 2013).
- **Pensamientos:** aborda el centro cognitivo de la intervención; toma como base los fundamentos de la terapia cognitiva de Beck (2011). El modelo cognitivo propone que un estilo de pensamiento disfuncional influencia el estado de ánimo y comportamiento de las personas. Cuando se tienen creencias disfuncionales, éstas generalmente causan estados de ánimo negativos, y llevan a tener respuestas

conductuales desajustadas con la realidad. Es necesario entonces, que los jóvenes trabajen en identificar esos pensamientos y modificarlos, para así modificar también el estado de ánimo y el comportamiento. En otras palabras, el trabajo centrado en la identificación y modificación de pensamientos desajustados como *“todos están en contra mía”* guía a un cambio conductual y emocional que brinda bienestar y mejor ajuste dentro del contexto que, para fines del ejemplo, ya no se verá como amenazante.

- **Comunicación:** la comunicación es parte fundamental del proceso relacional. Una mala comunicación puede llevar a la no comprensión del otro o a la búsqueda de mecanismos agresivos para la expresión del mensaje propio. Se enfatiza la enseñanza de un estilo de comunicación asertivo. Asimismo, en aras de fortalecer el módulo de pensamiento e incluir a otros individuos (ej. familia, docentes, entre otros) como parte fundamental del proceso de toma de decisiones, se incluye un entrenamiento en habilidades de toma de decisión que considera las consecuencias a corto y largo plazo; así como la importancia de acudir a otros como fuente enriquecedora del proceso. De esta forma, la comunicación toma sentido, no sólo como un proceso relacional básico, sino que también permite la formación de redes de apoyo en procesos importantes de la persona, como es la toma de decisiones. Esta temática se basa en los fundamentos de regulación emocional de Gross (2014), junto con las estrategias propuestas por Oliver y Margolin (2009).
- **Estrategias de afrontamiento:** se centra en las estrategias de resolución de problemas y afrontamiento de la crisis. Basado en CBT y la Teoría Dialéctica Comportamental (DBT por sus siglas en inglés), busca entrenar a los jóvenes en formas alternativas y adaptativas de aproximación a los problemas, crisis o situaciones complejas. Al entender que la edad per se de los jóvenes los hace propensos a la vivencia de una crisis del desarrollo y, que el ambiente adverso en el que posiblemente se encuentran pueden detonar con mayor probabilidad situaciones de crisis, se centra en la identificación de las crisis y el carácter maladaptativo que pueden tener algunas de las estrategias que usan los jóvenes al momento de afrontar una situación crítica o difícil (ej. consumo de sustancias psicoactivas, conductas autolesivas o agresivas hacia los demás, entre otras). Es así que, se promueve el desarrollo de estrategias alternativas, que permitan un afrontamiento adaptativo a la vivencia de sus crisis (Nezu, Nezu, & D’Zurilla, 2013; Linehan, 1993).
- **Establecimiento de valores:** busca que los participantes mantengan los efectos positivos del Programa, al identificar los beneficios que este les ha traído. Se basa en la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT por sus siglas en inglés) (Harris, 2009) y se enfoca en brindar un horizonte de práctica a todas las estrategias

aprendidas a lo largo del camino. En este momento se promueve en los jóvenes una mayor claridad sobre sus metas u horizontes bajo los cuáles desean actuar. De igual manera, se introduce el tema de planeación y consistencia como fortalecedor de los compromisos que surjan en el desarrollo del módulo. Así, se trabaja en la identificación de estos propósitos y en la creación de un plan consistente o resiliente que permita el efectuar de las acciones comprometidas con estos propósitos.

Este componente del Programa (cognitivo conductual) se desarrolla con grupos pequeños, de alrededor de 10 asistentes, con la coordinación o dirección de un psicólogo clínico capacitado en TCC. El número de asistentes se determina en función de maximizar la apropiación de las herramientas y temas abordados durante los encuentros. Las sesiones se programan para que sean cumplidas en un año escolar, semestre o período determinado según la implementación, y tiene en cuenta la posibilidad de eventualidades para que la totalidad de las sesiones puedan ser realizadas.

Grupos pequeños de intervención favorecen: 1) la creación de un espacio de discusión e integración entre los participantes; 2) la creación de una nueva red de apoyo, producto de un espacio seguro donde cada uno puede tener su tiempo de participación y; 3) la oportunidad de generar interacciones durante las sesiones para modelar patrones de comunicación más asertivos en los participantes.

1.2. Componente 2: matemáticas como refuerzo

El proceso de aprendizaje y acumulación de capital humano es dinámico y depende de las habilidades adquiridas desde la niñez, las inversiones en capital humano y los choques positivos o negativos a los que se ha estado expuesto (Attanasio et al, 2015; Cuhna et al 2010; Heckman, 2008). La educación escolar es un proceso de acumulación de capital humano en el que no sólo se adquiere conocimiento, sino que también se desarrollan habilidades que tienen incidencia sobre el desempeño futuro (CAF, 2016; Cabrol & Székely, 2012). Al ser este un proceso acumulativo, si es interrumpido se pueden generar factores de riesgo de la participación en actividades delictivas como la deserción escolar.

Varias teorías explican el vínculo entre la educación y el crimen: estar en el colegio tiene un efecto de incapacitación que reduce la probabilidad de participar en otras actividades; la educación altera el comportamiento; participar en actividades delictivas tiene un costo de oportunidad asociado a menor desempeño laboral (Jaitman, 2015).

Por ejemplo, un estudio realizado en Chicago sobre el impacto de ofrecer tutorías de matemáticas, como complemento al programa cognitivo conductual (BAM), a jóvenes que estaban atrasados académicamente y en riesgo de deserción escolar, encontró resultados positivos. Las tutorías mejoraron los puntajes obtenidos en los exámenes y notas de la clase,

disminuyeron la falta de asistencia a clases de matemáticas y aumentaron la probabilidad de alcanzar mayores tasas de graduación (Cook et al, 2014).

En este sentido, el refuerzo en matemáticas puede aumentar la probabilidad de los jóvenes y adolescentes de terminar el ciclo educativo (en este caso grado de secundaria o bachillerato) lo cual se reflejaría en una menor participación de esta población en actividades delictivas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desarrolló el programa internacional de evaluación de estudiantes PISA⁷ (por sus siglas en inglés) el cual se sostiene en la hipótesis de que aprender a matematizar debe ser un objetivo básico para todos los estudiantes (OCDE, 2003). Este dominio implica que, los estudiantes estén en la capacidad de analizar, razonar y comunicar de manera eficaz cuando resuelven o enuncian problemas matemáticos, a la vez que logran entender el papel que juegan las matemáticas en el mundo que los rodea, lo cual le permitirá hacer juicios y utilizar herramientas matemáticas en una variedad de situaciones a las cuales podrá enfrentarse no sólo dentro del aula sino fuera de ella, como individuo o ciudadano.

Matematizar, el proceso de llevar un problema del mundo real al mundo matemático, facilita el desarrollo de la capacidad que tiene un individuo para realizar tareas y solucionar problemas (habilidades) y la capacidad de aplicar los resultados del aprendizaje en un contexto específico (competencias) (CEDEFOP, 2008). Las habilidades y competencias priorizadas por PISA (OCDE, 2004) son pensar y razonar, argumentar, comunicar, modelar, plantear y resolver problemas, representar, utilizar el lenguaje simbólico, formal y técnico y las operaciones y usar herramientas y recursos.

La matematización comprende distintas actividades que se pueden analizar en dos fases: matematización horizontal y vertical. La Tabla 1 a continuación lista dichas actividades.

⁷ PISA tiene como una de sus finalidades establecer estándares de calidad para medir cómo los sistemas educativos preparan a los estudiantes para desempeñar su papel como ciudadanos (OCDE, 2005). La evaluación PISA se ha posicionado como un referente educativo a través de sus pruebas y el análisis que se hace de ellas, permitiendo que distintos países como Colombia puedan reflexionar sobre los resultados y el desempeño que los estudiantes deben desarrollar al terminar su ciclo de educación obligatoria. Sus múltiples publicaciones permiten que se tomen decisiones y a su vez se creen políticas educativas que giren en torno a la calidad educativa. Al ser PISA un programa internacional permite que el análisis no se haga en torno a un currículo y que además es un diagnóstico objetivo y externo, lo cual favorece la autonomía de los países a la hora de concebir directrices educativas en términos de capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida (OCDE, 2004).

Tabla 1. Fases de la Matemización

Fase 1: Matemización horizontal	Fase 2: Matemización vertical
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar matemáticas relevantes en un contexto general • Plantear interrogantes • Enunciar problemas • Representar el problema de un modo diferente • Comprender la relación entre lenguaje natural, lenguaje simbólico y formal • Encontrar regularidades, relaciones y patrones • Reconocer isomorfismos con problemas ya conocidos • Traducir el problema a un modelo matemático • Utilizar herramientas y recursos adecuados 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar diferentes representaciones • Usar el lenguaje simbólico, formal y técnico y sus operaciones • Refinar y ajustar los modelos matemáticos; combinar e integrar modelos y argumentar y generalizar

Fuente: Elaboración propia, 2019.

En Colombia, la enseñanza de las matemáticas en la educación básica y media se ha caracterizado por estudiar, ejercitar y memorizar un listado de hechos, definiciones, propiedades de objetos matemáticos, axiomas, teoremas y procedimientos (MEN, 2003). Investigaciones sobre esta formación matemática ha identificado la necesidad de adoptar una nueva comprensión de la enseñanza de las matemáticas en el país, más acorde con los estándares internacionales mencionados previamente⁸. Por eso la enseñanza de las matemáticas se ha reorientado de forma que no se centre sólo en el logro de objetivos relacionados con los contenidos matemáticos y su memorización, por el contrario, el objetivo principal de la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas es ahora el de apoyar a los estudiantes en el desarrollo de competencias matemáticas, científicas, tecnológicas, lingüísticas y ciudadanas (MEN, 2003).

El desarrollo de las competencias matemáticas plantea al menos cuatro habilidades que deberían trabajarse con los estudiantes:

1. La formulación, planteamiento, transformación y solución de problemas a partir de situaciones de la vida cotidiana, de otras ciencias y de la matemática misma.

⁸ Desarrolladas por entidades como la Asociación Colombiana de Educación Matemática (ASOCOLME), la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el Ministerio de Educación Nacional, el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), entre otros, han producido documentos de tipo científico y documentos oficiales como los lineamientos curriculares en matemáticas y los estándares básicos de competencias en matemáticas.

2. El uso de registros de representación o sistemas de notación simbólica para crear, expresar y representar ideas matemáticas.
3. El uso de la argumentación, la prueba y la refutación, el ejemplo y el contraejemplo, como medios de validar y rechazar conjeturas, y avanzar en el camino hacia la demostración.
4. El dominio de procedimientos y algoritmos matemáticos; conocer cómo, cuándo y por qué usarlos de manera flexible y eficaz (MEN. 2003).

Además de desarrollar estas habilidades, es necesario concretar el hecho de ser matemáticamente competente por medio del pensamiento lógico-matemático. Éste está dividido en los siguientes cinco tipos de pensamiento:

1. Pensamiento numérico. Se desarrolla por medio de actividades centradas en la comprensión del uso y de los significados de los números y de la numeración; la comprensión del sentido y significado de las operaciones y de las relaciones entre números además del desarrollo de técnicas de cálculo y estimación.
2. Pensamiento espacial y sistemas geométricos. Corresponde al estudio de conceptos y propiedades de los objetos del espacio físico y de los conceptos y propiedades del espacio geométrico en relación con los movimientos del cuerpo y las coordinaciones entre ellos y con los distintos órganos de los sentidos.
3. Pensamiento métrico y sistemas de medidas. Hace referencia a la comprensión general que tiene una persona sobre las magnitudes y las cantidades, su medición y uso flexible de los sistemas métricos en diferentes situaciones.
4. Pensamiento aleatorio y sistemas de datos. Desarrolla habilidades para encontrar soluciones razonables a problemas (toma de decisiones) para los que no hay una solución clara y segura, ya que se trata de momentos de incertidumbre, azar o riesgo por falta de información confiable. Se utilizan modelos, simulación de experimentos, conteos y exploración de sistemas de datos.
5. Pensamiento variacional y sistemas algebraicos y analíticos. Es el reconocimiento, percepción y caracterización del cambio en diferentes contextos, así como su descripción, modelación y representación en distintos sistemas simbólicos, verbales, icónicos, gráficos o algebraicos.

1.3. Componente 3: herramientas para las familias

La estrategia *Cuenta Hasta Diez* contiene un componente cognitivo conductual que se desarrolla con las familias de los adolescentes y jóvenes participantes del programa.

Los padres juegan un rol esencial en cada etapa del desarrollo de sus hijos (APA, 2019; Landry, 2014); especialmente, el tipo de prácticas parentales utilizadas pueden cambiar no

sólo relación entre padres e hijos, sino también la relación del niño o niña con sus pares (ECLKC, 2008). Las experiencias negativas en períodos sensibles del desarrollo pueden modificar la arquitectura cerebral (conexiones neuronales que determinan las emociones, el comportamiento, la memoria, el lenguaje y las habilidades motoras) (CDC, 2010) y tener efectos persistentes negativos durante el resto de la vida (Almond & Currie, 2001). Así mismo, los vínculos de apego y las relaciones tempranas que generan los individuos tienen implicaciones en su desarrollo y vulnerabilidad a la depresión y ansiedad (Agerup, Lydersen, Wallander & Sund, 2014).

Las prácticas parentales son entonces, un factor determinante del desarrollo, el cual puede generar consecuencias positivas o negativas sobre el comportamiento de los hijos. Existe evidencia que indica que prácticas de control fuerte, control psicológico, autoritarismo, permisivismo o negligencia están asociadas con mayores niveles de comportamientos externalizantes (o poco controlados que se manifiestan en agresión, disrupción, hiperactividad o impulsividad) (Pinquart, 2017). En este sentido, el contexto familiar podría convertirse en un factor de riesgo del desarrollo y mantenimiento de conductas violentas, sin ser necesariamente ésta la única variable determinante. Las características familiares, de los padres, las prácticas educativas y las relaciones con los hijos agrupan las variables del contexto familiar que pueden favorecer la propensión a delinquir (Aguilar, 2012).

La SDSCJ, entendiendo la importancia de la familia y su clara influencia en la conducta de los adolescentes y jóvenes; y siguiendo el lineamiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) que concibe las familias como las unidades básicas que crean sentido, significados y valores que construyen y transforman realidades (2017), identificó la necesidad de que la familia también sea entrenada en habilidades sociales y emocionales a través del programa *Cuenta Hasta Diez*.

Esto, como estrategia fundamental para mejorar las relaciones familiares, reforzar aprendizajes adquiridos por los adolescentes y jóvenes, y disminuir la comisión de conductas impulsivas por parte de los participantes del programa. Es importante advertir que la intervención familiar no tiene como fin desarrollar habilidades en los familiares, sino entregar herramientas que aporten en el ejercicio que adelanta el participante, el cual se mantiene como objetivo central de la estrategia.

2. Descripción de poblaciones atendidas

La Secretaría identificó tres grupos de población adolescente y joven, de acuerdo al tipo de riesgo que enfrentan de incurrir en conductas violentas y/o criminales. Los protocolos y la

implementación de programa *Cuenta Hasta Diez* se adaptó de acuerdo a las características y contexto de cada una de ellas. Las subsecciones siguientes describen cada una de las poblaciones atendidas.

Tabla 2. Poblaciones atendidas de acuerdo al riesgo

Riesgo de participar en conductas violentas y/o criminales	Población	Sitio de implementación
Bajo	Estudiantes que están adscritos al programa Volver a la Escuela	Instituciones Educativas Distritales
Medio	Adolescentes y jóvenes de IDIPRON y Centros Amar.	Unidades de Protección Integral (UPI) y Centros AMAR
Alto	Adolescentes y jóvenes que fueron sancionados por la comisión/participación en un hecho delictivo.	Centro de Atención Especializados CAE

Fuente: Elaboración propia, 2019.

2.1. Riesgo bajo: estudiantes de Instituciones Educativas Distritales

Para seleccionar esta población se realizó un análisis cuantitativo de los datos disponibles, y se tomó como referente la población que hace parte del programa Volver a la Escuela (VAE) de la SED. Este programa se encuentra en el marco de los Modelos Educativos Flexibles, que responde a las necesidades de la población que por distintos factores no puede acceder a la educación formal, y que requieren de otras alternativas para alcanzar la educación media. El VAE busca principalmente garantizar la restitución del derecho a la educación de Niños, Niñas, Jóvenes y Adolescentes (NNJA) en condición de extra-edad.

Se encontró en un análisis diagnóstico de esta población, una alta prevalencia de factores de riesgo como la deserción escolar, la extraedad, el consumo de sustancias psicoactivas y la fragilidad social. Por esta razón, se decidió trabajar con los beneficiarios de esta iniciativa para hacer un mayor énfasis en el componente de prevención.

La localización de la estrategia tuvo en cuenta cinco criterios: I) localidades que según el Sistema de Información de la Fiscalía General de la Nación para el Sistema Penal Oral Acusatorio-SPOA- contaba con el mayor número de retornos familiares⁹; II) localidades que reportaban el mayor número de delitos en el mismo periodo de tiempo que se realizaron los retornos familiares, pues no necesariamente quienes delinquen viven en los lugares

⁹Situación en la que un joven aprehendido continúa el proceso penal bajo custodia de su entorno familiar y no en internamiento preventivo.

donde cometen el delito; III) diagnósticos de los entornos escolares de las zonas previamente identificadas en los criterios uno y dos; IV) IED en las que operaba el VAE con un mínimo de 100 estudiantes¹⁰; V) que el colegio seleccionado tuviera docente de matemáticas y las instalaciones adecuadas para la intervención.

Adicional a estos, a partir del segundo semestre de 2018 se consideraron otros criterios tales como: (V) el reporte del Sistema de Alertas Tempranas de la SED que permitió identificar las IED con mayores reportes de activación de la ruta 3 del Sistema de Convivencia Escolar que tiene que ver con lesiones, riñas; (VI) las reportadas por el Equipo territorial de la SDSCJ, en su ejercicio de observación del territorio y los entornos escolares, con mayores reportes de conflictividad en el interior y en su entorno; (VII) IED que tengan el aval de rector para recibir la estrategia o que se identifique una necesidad de la SED de llegar a ese territorio por situaciones de conflictividad y/o violencia juvenil.

Una premisa fundamental para la SDSCJ, era que CH10 debía ser implementado con población adolescente y joven independiente del sexo y/o género, en el entendido que, si bien mayoritariamente las capturas y aprensiones por delitos en la ciudad son de hombres jóvenes, las mujeres juegan un rol importante en la dinámica delictiva de la ciudad la cual no puede desconocerse. La participación de la mujer en actos criminales ha sido en Colombia poco estudiada no solo en su fundamentación teórica sino en la práctica de investigaciones científicas en el campo de las ciencias penales (Vizcaino – Guitierrez, 2019) producto del volumen reducido que arrojan las cifras y, sobre todo, porque no se ha percibido como un claro problema social (González H. et al., 2008; Jensen, 1980; Ilanud, 1979; Granda, 2009).

Sin embargo, para autores como Vizcaino (2010) “[...] las mujeres resultan ser sujetos interesantes, desde un punto de vista criminológico, aun teniendo en cuenta su escasa representación cuantitativa en los sistemas penales (citando a Prieto, 2007; Arango & Guerrero, 2009; Granda, 2009; Juliano, 2009; Odgers, 2007). Hallazgos de investigaciones concluyen que las adolescentes infractoras cometen menos delitos y de menor gravedad que los varones, pero presentan más condiciones de riesgo (citando a Vinet & Alarcón, 2009; Vandiver, 2010: 243-264) que se deben frenar antes que los procesos continúen por cuanto su gravedad también se incrementaría [...]”.

Del ejercicio anterior, se seleccionaron 10 instituciones educativas de las cuales solo 5 contaron con el aval y disposición del rector de la IED para la implementación de la estrategia. Bajo este contexto, la estrategia comienza con estudiantes (mujeres y hombres) en septiembre de 2017 en 4 localidades de Bogotá.

¹⁰ Para conformar al menos cuatro grupos por institución.

Se destaca que la intervención fue posible gracias al Convenio Interadministrativo firmado con la SED en 2017, el cual permitió desarrollar la estrategia en el marco de implementación del programa VAE. El convenio define un marco común de obligaciones entre ambas entidades, incluyendo la cooperación y monitoreo conjunto, la garantía de cumplimiento logístico y operativo para el desarrollo de la intervención, así como el establecimiento de un comité técnico conjunto para observar el desarrollo de la implementación.

2.2. Riesgo medio: adolescentes y jóvenes en las Unidades de Protección Integral (UPI) y los Centros AMAR.

Para la SDSCJ, las implementaciones en las que se atienden diferentes tipos de población (en edad, sexo, factores de riesgo, vinculación al sistema de protección, etc.) potencialmente permiten recoger datos para determinar si los adolescentes entre 14 y 18 años son en efecto quienes están en mayor riesgo de ingresar al sistema de responsabilidad penal adolescente; si es necesario realizar una intervención más temprana; o si deben abordarse los casos más graves. Es así, que se decide aplicar el programa en diferentes tipos de centros donde el Distrito atiende población adolescente y joven; buscando impactar en los dos tipos de prevención priorizados; esto es IED, Centros AMAR y Unidades de Protección Integral – UPI, del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud – IDIPRON.

Centros AMAR

Los Centros Amar hacen parte del portafolio de servicios de la Secretaría Distrital de Integración Social – SDSIS- y son espacios dedicados al restablecimiento de derechos de los niños, niñas y adolescentes afectados por el trabajo infantil. En ellos, la SDIS desarrolla acciones de promoción, prevención, y atención en el fortalecimiento de habilidades para mejorar la calidad de vida y el desarrollo de potencialidades personales, familiares, sociales y comunitarias de NNA entre 5 y 17 años de edad y sus familias, con el fin de disminuir la exposición a situaciones de riesgo y vulneración tales como mendicidad, recuperación de material, venta informal, prostitución y plazas de mercado. Bogotá cuenta con 13 Centros AMAR, distribuidos en distintas zonas de la ciudad que concentran este tipo de dinámicas, tales como el barrio Santa Fé y Corabastos.

Según Clavijo y Muñoz (2013) el trabajo infantil limita la imaginación, emociones, salud física y mental de los NNA; es un fenómeno que impide que satisfagan algunas necesidades clave para su desarrollo, como la recreación y especialmente la educación. El trabajo infantil deteriora el desarrollo físico, mental y emocional de la persona, además que vulnera sus derechos fundamentales. Por lo general, cuando un NNA tiene que trabajar, se le dificultan sus procesos de educación y de formación integral en la escuela, lo que se traduce en

abandono escolar, y por ende exposición a factores adicionales como la delincuencia y el crimen.

Si bien, se puede afirmar que el trabajo infantil “[...]es un fenómeno complejo derivado de las relaciones económicas, sociales, históricas y culturales, su base es la pobreza, la exclusión, la discriminación y la falta de oportunidades que sufren niñas y niños a quienes se priva de parte de su infancia. Por ello, su atención requiere un esfuerzo serio e integral del Estado y de la sociedad civil para garantizar el inicio de un ciclo de vida con protección, educación y oportunidades para su desarrollo pleno, ya que la carencia de ello repercutirá en su vida adulta y conllevará desventajas injustificadas respecto a otras personas y la reproducción intergeneracional de la pobreza” (García & García, 2017).

Según la investigación *“La trata de personas en la modalidad de trabajo infantil”*, las consecuencias sociales más relevantes del trabajo infantil son:

1. La reproducción del círculo de pobreza por parte de los padres y que heredan sus hijos.
2. Incidencia en la escolaridad, ya sea en el acceso o impidiendo la permanencia y obstaculizando el rendimiento del estudiante, lo cual constituye un elemento principal de la perpetuación de la pobreza y la limitación de oportunidades, lo cual limita oportunidades para el desarrollo pleno e integral (CONAPRED, s.a.).

Priorizando entonces esta población en los Centros AMAR se seleccionó en el primer semestre de 2018, el Centro Corabastos para la implementación de la estrategia con niños y niñas entre los 0 y 12 años mayoritariamente; atendidos en el programa día y tarde (horarios de 8:00 am – 12:00 m y 2:00 pm – 6:00 pm – varía según cada Centro).

Unidades de Protección Integral

De acuerdo con la misión del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud – IDIPRON- busca a través de un modelo pedagógico basado en los principios de afecto y libertad, atender las dinámicas de calle y trabajar por el goce pleno de derechos de la niñez, adolescencia y juventud en situación de vida en calle, en riesgo de habitarla o en condiciones de fragilidad social, desarrollando sus capacidades para que se reconozcan como sujetos transformadores y ciudadanos que ejercen sus derechos y sus deberes para alcanzar una vida digna y feliz (Contraloría de Bogotá, 2017).

En la actualidad cuenta con 21 Unidades de Protección Integral - UPI, encargadas del desarrollo de estrategias para prevenir, proteger y restituir los Derechos de los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes mediante acciones de atención integral en las modalidades de modalidad internado, 14 urbanas y 7 rurales. Las UPI prestan el servicio agrupando por edad a la población beneficiada, en los rangos de 8 a 13 años; de 13 a 18, y 18 a 28 años.

Los adolescentes y jóvenes que asisten a las Unidades de Protección Integral (IDIPRON) se caracterizan por habitar o permanecer gran parte del día en las calles y presentar riesgo de exposición y uso de sustancias psicoactivas. El IDIPRON tiene un modelo pedagógico de seis componentes cuya misión final es la protección de esta población y que se implementa en las UPIs. Esta formación está enmarcada en el modelo de atención del Instituto donde se plantean seis áreas de derecho denominadas SE3: Salud, Sicosocial, Socio-legal (seguimiento al egreso), Escuela (proceso educativo), Emprendimiento y Empleabilidad, Espiritualidad (IDIPRON, 2019).

En este orden de ideas, se seleccionó en el primer semestre de 2018, las UPI Santa Lucía y Corabastos, así como la Escuela Lucero (Ciudad Bolívar) para la implementación de la estrategia. Los jóvenes que estaban vinculados a la institución, algunos de ellos con ingresos previos al SRPA, en muchos casos con problemas de consumo y dificultades cognitivas; era el grupo que más se acercaba al propósito de trabajar con población en nivel de riesgo medio.

2.3. Riesgo alto: adolescentes y jóvenes sancionados en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente

El Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA) responde a lo dispuesto por la Ley 1098 de 2006 por medio de la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia y el Decreto 1885 de 2015 el cual crea el Sistema Nacional (SRNPA). Su propósito es garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño causado por la comisión de un delito. Entre los diferentes actores que hacen parte del sistema y en lo que respecta al modelo de atención, es responsabilidad del Instituto de Bienestar Familiar (ICBF) definir los lineamientos técnicos que las entidades deben cumplir para garantizar los derechos de la población y el restablecimiento de derechos (Congreso de Colombia, 2006) y hacer el acompañamiento técnico, mientras los operadores contratados desarrollan el proyecto de atención institucional de acuerdo a las sanciones impuestas por el Sistema Judicial¹¹ (ICBF, 2016). En este contexto, les corresponde a los entes territoriales el diseño, la ejecución y la evaluación de las políticas públicas de infancia y adolescencia, incluyendo los servicios educativos, de salud y demás derechos de la población.

Con la puesta en funcionamiento de la Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia en octubre de 2016, y con la formalización de la primera Dirección de Responsabilidad Penal Adolescente (DRPA) en el Distrito, se decidió trabajar en estrategias basadas en evidencia que fueran efectivas en la disminución de la reincidencia. Específicamente, el programa *Cuenta Hasta Diez* se implementó en los Centros que

¹¹ Ver Anexo A para una descripción de las sanciones.

albergan población con sanción privativa de la libertad y no privativa o con internamiento preventivo.

Los adolescentes y jóvenes entre los 14 y 18 años que han sido sancionados con una medida de privación de la libertad, con duración entre uno y cinco años, se encuentran en los Centros de Atención Especializada (CAEs). En Bogotá existen cinco CAEs, cuatro para población masculina y uno para femenina: El Redentor Jóvenes, El Redentor Adolescentes, Belén, Bosconia y Hogar Femenino la Esmeralda¹².

En total, estos centros tienen capacidad para albergar 550 personas, pero la población efectiva varía por diversos factores, por ejemplo, en 2017 se tenía una población de 463 pero en 2018 ese número disminuyó. Los delitos por los que son sancionados los jóvenes y adolescentes incluyen homicidio, hurto calificado, secuestro, extorsión, acceso carnal violento, tráfico de estupefacientes, porte ilegal de armas y violencia intrafamiliar.

Se observan dinámicas socioeconómicas en las que se evidencia una alta prevalencia de dificultades económicas, vinculadas a actividades informales, familias con historias y vinculación a actividades delincuenciales y baja corresponsabilidad frente al proceso de resocialización de los adolescentes y jóvenes. Igualmente, hay marcados problemas de comunicación y resolución de conflictos. En las familias predomina la tipología monoparental, especialmente en la línea materna, es decir que la mayoría de los adolescentes y jóvenes cuentan con su madre o abuela y hay una marcada ausencia del padre o figura paterna. La segunda tipología son las familias restructuradas o recompuestas, es decir, padres separados y vinculados a una nueva pareja que pueden incluir la procreación de nuevos hijos en la familia.

3. Protocolos

3.1. Protocolos del componente cognitivo conductual

Para cada población atendida se diseñó un protocolo que responde a las características de los participantes y al contexto en el que se encuentran. Si bien, y como se mencionó anteriormente, todas las intervenciones son de carácter grupal, la frecuencia y duración de cada uno de los talleres varía en función del contexto de la implementación. En los colegios se realizan encuentros semanales de una hora y media. En los CAEs se tienen reuniones semanales, usualmente dos por semana, de una hora y media a dos horas.

¹² Ver Anexo B para una descripción de todos los centros de privación de libertad que existen actualmente en Bogotá.

Vale la pena resaltar que, aunque los módulos base del componente cognitivo conductual del programa son los mismos para todos los contextos en los que se desarrolla el programa, dependiendo de las características propias de la población objetivo (ej. comisión previa de delitos o vulnerabilidades más evidentes), se realizan énfasis diferentes en sus herramientas. La intervención planteada con los jóvenes de Volver a la Escuela en IEDs se ubica desde una mirada más preventiva que busca nutrir la capacidad de toma de decisiones y proyecto de vida de los jóvenes.

Al tratarse de una población con la que se puede asegurar un proceso continuo, se pueden tener sesiones que generen un aprendizaje escalonado, así, en que a medida que avanza el protocolo, se retoman, complementan y refuerzan diferentes conceptos y estrategias para que se comprendan como un todo integrado. Por otra parte, en el programa desarrollado para los jóvenes asociados al IDIPRON, se realiza un énfasis mayor en la identificación, regulación y manejo de la ira; así como un trabajo más evidente en el desarrollo de la empatía hacia el otro.

Lo anterior surge del proceso de caracterización previo realizado con esta población, donde, en adición a una historia previa de comisión de delitos se identifican falencias en la regulación emocional, especialmente de la ira. Igualmente se evidencia la necesidad de que las sesiones para esta población sean autocontenidas, lo cual permite entender el tema de cualquier sesión sin la necesidad de haber estado presente en la sesión inmediatamente anterior. Esto pues existe una alta rotación por parte de los jóvenes, dificultando llevar un proceso escalonado de aprendizaje.

Así mismo, con los Centros AMAR de la Secretaría de Integración Social del Distrito se trabajó de manera interinstitucional en la adaptación de un protocolo especial, ya que la población atendida se encontraba entre los 0 y 12 años mayoritariamente (sin descartar la asistencia de adolescentes en algunos centros), lo que obligó a adaptar los protocolos a un lenguaje, metodología y tipo de actividades apropiadas para su edad.

Finalmente, para la población del SRPA se tiene un mayor énfasis en la identificación y regulación de las emociones, esto dado que muchos de los adolescentes y jóvenes presentan historial de conductas impulsivas y reportan dificultades en los centros por conductas realizadas en momentos en los que se encuentran en picos emocionales. Esto, además, se ha encontrado que está reforzado por creencias propias de los adolescentes sobre el manejo de emociones y sobre las interacciones que se deben tener en sus relaciones interpersonales. Es por esto, que se hace énfasis también en el módulo o componente de pensamiento, con el fin de poder cuestionar creencias y comprender otros puntos de vista.

Sin importar el lugar de implementación del programa, cada una de las sesiones presentadas obedece a una estructura general: un espacio de *check-in* inicial, donde se identifican avances de los asistentes, actividades centradas en el tema y práctica de habilidades de la sesión y finalmente un *check-out* de recopilación de los aprendizajes y cierre con explicación de la actividad fuera de sesión, en algunos de los encuentros. A continuación, se describe la estructura de cada protocolo.

Protocolo para la población de riesgo bajo: estudiantes de Instituciones Educativas Distritales

El desarrollo metodológico contó con varias fases de diseño que demuestran la evolución del protocolo. En un primer momento se crearon dos versiones extensas del protocolo, una de 36 sesiones y otra de 20 sesiones; la primera, siguió el estándar establecido por *Youth Guidance* Chicago sobre el número total ideal de sesiones para atender a este tipo de población, y la segunda, es un resultado de la adaptación a las dinámicas y tiempos disponibles para la aplicación en los colegios.

La principal diferencia entre ambos protocolos es que en la versión de 36 sesiones se aborda en mayor detalle los temas de los módulos, por ejemplo, se realiza un mayor énfasis en los beneficios y las estrategias de regulación emocional. Asimismo, se plantea un mayor número de sesiones de chequeo y consolidación de las estrategias aprendidas.

Posterior a esta primera aplicación y como resultado de una mayor comprensión de la población y su entorno, se diseñó una versión ajustada de 13 sesiones que pudiese ser aplicada en un semestre escolar sin verse afectado por situaciones exógenas como: movilizaciones, protestas sindicales del magisterio o actividades adicionales. Con este cambio, se garantizó el desarrollo total de la intervención dos veces al año, en donde cada aplicación cubre dos periodos académicos de los estudiantes del VAE.

Asimismo, las sesiones se planearon inicialmente para desarrollarse en un período de dos horas, sin embargo, al considerar las dinámicas propias de las instituciones, el tiempo presupuestado fue reducido a una hora y media. La tabla a continuación presenta el contenido del protocolo de 13 sesiones, en la medida que fue el único que pudo ser implementado en su totalidad.

Cada sesión se desarrolla a partir de los parámetros establecidos en el protocolo, por lo tanto, el profesional y el estudiante cuentan con una guía y material específico para lograr los objetivos planteados para cada actividad.

Tabla 3. Contenido del protocolo para las Instituciones Educativas Distritales – Versión 13 sesiones

Sesión	Tema	Contenido
1	Presentación del protocolo y emociones básicas.	En esta primera sesión se aborda de manera general el contenido de las 13 sesiones que van a estar trabajando los jóvenes. Esto para que conozcan el proceso que van a llevar. Adicionalmente se presentan las características principales de las 5 emociones básicas: rabia, tristeza, asco, miedo y alegría.
2	Regulación emocional.	En esta sesión se hace un ejercicio de exposición interoceptiva para que los jóvenes identifiquen diferentes sensaciones físicas que pueden experimentar, y que pueden acompañar algunas emociones. Adicionalmente se entrenan dos estrategias de regulación emocional para bajar la activación fisiológica que acompaña las emociones intensas: <ol style="list-style-type: none"> 1. La respiración diafragmática 2. La relajación muscular
3	Psicoeducación en el modelo cognitivo y 2 trampas de pensamiento.	En esta sesión los participantes aprenden a diferenciar los pensamientos, emociones y acciones. Identificar la relación existente entre el pensamiento, la emoción y la conducta, brinda conciencia sobre la posibilidad de control y cambio que posee el ser humano. Se presentan las trampas de personalización y visión catastrófica.
4	Psicoeducación en otras 2 trampas y entrenamiento en estrategia de debate.	Para esta sesión se sigue fortaleciendo la diferenciación entre pensamientos, emociones y conductas. Se presentan las trampas de etiquetas globales y adivinación del pensamiento. Se entrena la estrategia del debate que es la que permite la reestructuración cognitiva de los pensamientos tramposos.
5	Entrenamiento en metodología de toma de decisiones.	Se entrena a los jóvenes en una metodología de 4 pasos para organizar la información al momento de tomar una decisión. Igualmente se hace un ejercicio donde se evidencian las consecuencias positivas y negativas de tomar decisiones basadas en el corto y largo plazo, evidenciando cómo una toma de decisiones impulsiva (a corto plazo) genera mayores inconvenientes y lleva a tomar peores decisiones.

6	Psicoeducación en tipos de lenguaje, y 3 estilos de comunicación. Entrenamiento en una estrategia de comunicación asertiva.	Se presentan los conceptos de lenguaje verbal y no verbal, para identificar la importancia de ambos en la comunicación. Igualmente se realiza la psicoeducación de los 3 estilos de comunicación (agresiva, pasiva y asertiva) y sus características verbales y no verbales. Se entrena en una estrategia de comunicación asertiva que permite que en las conversaciones prime el objetivo de la conversación, en lugar de las emociones intensas que puedan aparecer.
7	Reconocimiento y consolidación de los módulos trabajados, junto con las estrategias y habilidades aprendidas.	En esta sesión se hace un resumen y verificación del aprendizaje de los conceptos y estrategias abordadas en las 6 sesiones anteriores.
8	Psicoeducación en curva emocional con emoción de rabia, entrenamiento en estrategia de tiempo fuera.	Se profundiza en la emoción de la rabia, presentando cómo funcionan nuestras emociones desde la gráfica que las representa: la curva emocional. Se entrena en la estrategia de tiempo fuera, que permite reconocer los signos de alerta de la aparición de la rabia, y abandonar un momento la situación para regular la emoción, con el compromiso de regresar a ella más calmado para resolverla.
9	Psicoeducación en los 5 puntos característicos de una crisis y sus componentes. Entrenamiento en una estrategia de afrontamiento.	Se presentan los 5 puntos clave que componen una crisis para que los jóvenes puedan reconocerlas. Adicionalmente se socializan algunas estrategias de afrontamiento que se pueden usar para enfrentar una crisis, pero que son perjudiciales, y se entrena en una estrategia de afrontamiento que permita un mejor manejo de la crisis.
10	Identificación de valores importantes en las áreas de vida para los estudiantes.	Se presentan los conceptos de áreas de vida y valores a los estudiantes, para la identificación propia de cada uno. Entendiendo por áreas de vida esas cosas que componen nuestra vida, ej, familia, pareja, estudio, etc., y entiendo por valor aquello que nos guía, nuestro norte dentro de cada una de esas áreas.
11	Identificación de valores importantes	En esta sesión se continúan abordando los valores que tienen los jóvenes en sus áreas de vida, y se identifican las

	en las áreas de vida para los estudiantes.	posibles barreras y soluciones que se les puedan presentar al realizar acciones comprometidas con esos valores.
12	Entrenamiento en planeación.	Para esta sesión se entrena en una estrategia de planeación y consistencia que permite a los jóvenes organizar su cronograma planteando acciones concretas, medibles y atadas a sus valores.
13	Aplicación instrumento línea base. Actividad de resumen y cierre.	En esta sesión se hace un resumen y verificación del aprendizaje de los conceptos y estrategias abordadas a lo largo del protocolo, y se tiene una actividad de cierre con los jóvenes.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Protocolo para la población de riesgo medio: asistentes a los Centros AMAR y UPI

El desarrollo metodológico de esta intervención ha contado con dos fases que también demuestran la evolución del proyecto y su ajuste a las necesidades cambiantes del contexto. En un primer momento fue creada una versión del protocolo con 13 sesiones que tenía como población objetivo adolescentes de 12 a 16 años. Posteriormente, al identificar las necesidades del contexto, donde los asistentes tienen edades menores al rango de edad contemplado, los protocolos fueron adecuados para atender participantes desde los 10 años de edad.

Este protocolo se ajustó entonces para responder a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA), razón por la que no sólo está fundamentado teóricamente en CBT y ACT, sino que también se basa en los fundamentos teóricos de las etapas de desarrollo, de manera que las actividades y metodología de las sesiones se ajustaron en dos aspectos: 1) Simplificar al máximo la explicación de conceptos para asegurar la comprensión de los asistentes: 2) La dinamización de las actividades, haciendo uso del recurso del juego, para que a través de esa exploración didáctica los chicos se acercaran a las estrategias y habilidades por medio de su propia experiencia (Stallard, 2002).

Para la adaptación del protocolo de intervención en sus dos versiones, se consideraron particularidades propias de este contexto:

1. Los NNA que ingresan al centro lo hacen luego de una identificación de riesgo de trabajo o explotación infantil.
2. Los NNA asisten al centro en contra jornada de sus estudios y en algunos casos durante la noche o fines de semana.

3. En el tiempo que se encuentran en el centro, los NNA tienen un espacio para el desarrollo de sus tareas del colegio.
4. No es claro el tiempo de permanencia ni la continuidad de los NNA en el centro, y, por lo tanto, en el programa.

Teniendo en cuenta estos factores se diseñaron 13 sesiones grupales con una duración de dos horas con alrededor de 12 participantes por grupo. La organización de grupos pequeños de intervención se desarrolla con tres propósitos principales: 1) crear un espacio de discusión e integración entre los participantes; 2) crear una nueva red de apoyo y; 3) aprovechar las interacciones durante las sesiones para modelar patrones de comunicación más asertivos en los participantes.

Además, se decidió que el protocolo para este contexto debía estar constituido por sesiones auto-contenidas. Esto implica que no se maneja una metáfora escalonada y transversal a todo el proceso, sino que se presentan habilidades y herramientas que, sin importar el momento en el que se reciban, son útiles para la vida de los asistentes. De esta manera no debe generarse un aprendizaje escalonado para poder comprender y afianzar los temas de sesión (como es el caso del protocolo diseñado para IED), sino que, sin importar a qué sesión llegue un chico, puede entender y aprender un tema y estrategia que apunte a los objetivos planteados. La tabla a continuación presenta el contenido del protocolo.

Tabla 4. Contenido protocolo para los Centros AMAR

Sesión	Tema	Contenido
1	Presentación del protocolo.	En esta primera sesión se aborda de manera general el contenido de las 13 sesiones que van a estar trabajando los jóvenes. Esto para que conozcan el proceso que van a llevar.
2	Emociones básicas.	Se presentan las características principales de las 5 emociones básicas: rabia, tristeza, asco, miedo y alegría.
3	Regulación emocional.	En esta sesión se hace un ejercicio de exposición interoceptiva para que los jóvenes identifiquen diferentes sensaciones físicas que pueden experimentar y que pueden acompañar algunas emociones. Adicionalmente se entrenan dos estrategias de regulación emocional para bajar la activación fisiológica que acompaña las emociones intensas: (1) La respiración diafragmática y (2) la relajación muscular.
4	Psicoeducación en curva emocional con emoción de rabia, entrenamiento en estrategia de tiempo fuera.	Se profundiza en la emoción de la rabia, presentando cómo funcionan nuestras emociones desde la gráfica que las representa: la curva emocional. Se entrena en la estrategia de tiempo fuera, que permite reconocer los signos de alerta de la aparición de la rabia, y abandonar

		un momento la situación para regular la emoción, con el compromiso de regresar a ella más calmado para resolverla.
5	Psicoeducación en los 5 puntos característicos de una crisis y sus componentes. Entrenamiento en una estrategia de afrontamiento.	Se presentan los 5 puntos clave que componen una crisis para que los jóvenes puedan reconocerlas. Adicionalmente se socializan algunas estrategias de afrontamiento que se pueden usar para enfrentar una crisis, pero que son perjudiciales, y se entrena en una estrategia de afrontamiento que permita un mejor manejo de la crisis.
6	Psicoeducación en el modelo cognitivo, la triada cognitiva.	En esta sesión los participantes aprenden a diferenciar los pensamientos, emociones y acciones. Identificar la relación existente entre el pensamiento, la emoción y la conducta, brinda conciencia sobre la posibilidad de control y cambio que posee el ser humano.
7	Psicoeducación en 2 trampas.	Se presentan las trampas de visión catastrófica, y blanco y negro.
8	Psicoeducación en 2 trampas.	Se presentan las trampas de etiquetas globales y adivinación del pensamiento.
9	Entrenamiento en debate y defusión cognitiva.	Se entrena la estrategia del debate que es la que permite la reestructuración cognitiva de los pensamientos tramposos. Junto con la estrategia de defusión que modifica nuestra manera de relacionarnos con los pensamientos, al observarlos sin juzgarlos, para así dejarlos pasar más fácilmente en lugar de engancharnos con ellos.
10	Psicoeducación en tipos de lenguaje, y 3 estilos de comunicación. Entrenamiento en una estrategia de comunicación asertiva.	Se presentan los conceptos de lenguaje verbal y no verbal, para identificar la importancia de ambos en la comunicación. Igualmente se realiza la psicoeducación de los 3 estilos de comunicación (agresiva, pasiva y asertiva) y sus características verbales y no verbales. Se entrena en una estrategia de comunicación asertiva que permite que en las conversaciones se pueda dar la negociación para lograr beneficiar a ambas partes involucradas.
11	Entrenamiento en metodología de toma de decisiones.	Se entrena a los jóvenes en una metodología de 4 pasos para organizar la información al momento de tomar una decisión. Igualmente se hace un ejercicio donde se evidencian las consecuencias positivas y negativas de tomar decisiones basadas en el corto y largo plazo, evidenciando cómo una toma de decisiones impulsiva (a corto plazo) genera mayores inconvenientes y lleva a tomar peores decisiones.

12	Identificación de valores importantes en las áreas de vida para los jóvenes.	Se presentan los conceptos de áreas de vida y valores a los estudiantes, para la identificación propia de cada uno. Entendiendo por áreas de vida esas cosas que componen nuestra vida, ej, familia, pareja, estudio, etc., y entiendo por valor aquello que nos guía, nuestro norte dentro de cada una de esas áreas.
13	Entrenamiento en planeación.	Para esta sesión se entrena en una estrategia de planeación y consistencia que permite a los jóvenes organizar su cronograma planteando acciones concretas, medibles y atadas a sus valores.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Para diseñar el protocolo para la población ubicada en las UPIs el modelo de CH10 en IDIPRON debía adaptarse a la población que asiste a las Unidades de manera libre y voluntaria. Por ello, se diseñó un modelo no lineal que permite, a pesar de la ausencia en una o más sesiones, que los jóvenes puedan seguir beneficiándose de estas sin perder el hilo del protocolo. Para esto fueron fundamentales los ejercicios preliminares con los equipos de la UPI los cuales permitieron entender la dinámica de asistencia y rotación de sus beneficiarios; las jornadas de observación in situ, articuladas entre los equipos de la SDSCJ e IDIPRON, y las sesiones de análisis de riesgo psicosocial de la población realizado entre ambas entidades.

Las sesiones, tenían el mismo modelo del implementado en las IED, con una duración entre 1 y 2 horas por sesión); al igual que los Centros AMAR, las sesiones debían ser auto-contenidas. Además, se evidenció la necesidad de hacer énfasis en la emoción de la ira y la resolución de problemas con alternativas diferentes a la agresividad. Para esto se consideró Reilly & Shopshire (2006) y su programa para el manejo del enojo en clientes con problemas de abuso de sustancias. La Tabla 5 Tabla 5, presenta a continuación el contenido.

Tabla 5. Contenido del protocolo para las Unidades de Protección Integral

Sesión	Tema	Contenido
1	Presentación del protocolo.	En esta primera sesión se aborda de manera general el contenido de las 13 sesiones que van a estar trabajando los jóvenes. Esto para que conozcan el proceso que van a llevar.
2	Emociones básicas.	Se presentan las características principales de las 5 emociones básicas: rabia, tristeza, asco, miedo y alegría.
3	Mitos de la ira.	Se presentan diferentes mitos existentes alrededor de esta emoción para desmentirlos y facilitar la comprensión de la ira para iniciar un proceso de conocimiento propio y auto-regulación.
4	Disparadores de la rabia.	Se profundiza en la emoción de la rabia, presentando cómo funcionan nuestras emociones desde la gráfica que las representa: la curva emocional. Se entrena en la estrategia de tiempo fuera, que permite reconocer los signos de alerta de la aparición de la

		rabia, y abandonar un momento la situación para regular la emoción, con el compromiso de regresar a ella más calmado para resolverla.
5	Regulación emocional.	En esta sesión se hace un ejercicio de exposición interoceptiva para que los jóvenes identifiquen diferentes sensaciones físicas que pueden experimentar, y que pueden acompañar algunas emociones. Adicionalmente se entrenan dos estrategias de regulación emocional para bajar la activación fisiológica que acompaña las emociones intensas: (1) la respiración diafragmática y (2) la relajación muscular.
6	Modelo cognitivo y distorsiones cognitivas.	En esta sesión los participantes aprenden a diferenciar los pensamientos, emociones y acciones. Identificar la relación existente entre el pensamiento, la emoción y la conducta, brinda conciencia sobre la posibilidad de control y cambio que posee el ser humano. Se presentan las trampas de visión catastrófica y personalización.
7	Distorsiones cognitivas y debate cognitivo.	Se presentan las trampas de culpabilidad y sobregeneralización, y se entrena la estrategia del debate que es la que permite la reestructuración cognitiva de los pensamientos tramposos.
8	Entrenamiento en comunicación asertiva.	Se presentan los conceptos de lenguaje verbal y no verbal, para identificar la importancia de ambos en la comunicación. Igualmente se realiza la psicoeducación de los 3 estilos de comunicación (agresiva, pasiva y asertiva) y sus características verbales y no verbales. Se entrena en una estrategia de comunicación asertiva que permite decir NO de manera firme y directa, o sostener un mensaje sin importar que el otro intente persuadirme.
9	Resolución de conflictos.	En esta sesión los jóvenes reciben un entrenamiento en solución de conflictos centrado en el diálogo asertivo, guiado al encuentro de puntos medios.
10	Estrategias de afrontamiento a la crisis.	Se presentan los 5 puntos clave que componen una crisis para que los jóvenes puedan reconocerlas. Adicionalmente se socializan algunas estrategias de afrontamiento que se pueden usar para enfrentar una crisis, pero que son perjudiciales, y se entrena en una estrategia de afrontamiento que permita un mejor manejo de la crisis.
11	Relación con la familia.	Dada la fuerte influencia que tiene el ambiente, y en especial la familia, en la creación de interpretaciones sobre la realidad; en esta sesión se hace evidente la influencia de la familia en la vida de los jóvenes. Donde cada uno al reconocer las características de su familia, puede conocer un poco más sobre sí mismo.
12	Valores.	Se presentan los conceptos de áreas de vida y valores a los estudiantes, para la identificación propia de cada uno. Entendiendo por áreas de vida esas cosas que componen nuestra

		vida, ej, familia, pareja, estudio, etc., y entiendo por valor aquello que nos guía, nuestro norte dentro de cada una de esas áreas.
13	Toma de decisiones.	Se entrena a los jóvenes en una metodología de 4 pasos para organizar la información al momento de tomar una decisión. Adicionalmente se entrena en una estrategia de planeación y consistencia que permite a los jóvenes organizar su cronograma planteando acciones concretas, medibles y atadas a sus valores.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Protocolo para la población de riesgo alto: jóvenes y adolescentes del SRPA que ha sido sancionada CAEs

El programa *Cuenta Hasta Diez* orientado a la población del SRPA sancionada con privación de libertad cuenta con un total de 22 sesiones. Estas, tienen una duración aproximada de dos horas y son implementadas de manera grupal por un profesional en psicología dentro de los centros, con una periodicidad de dos por semana.

Como ya se mencionó la población del SRPA se caracteriza por tener patrones de conductas impulsivas que suelen tener como consecuencia el daño a sí mismo o a otros. La población que se encuentra privada de la libertad suele tener picos emocionales altos, según ellos mismos lo reportan, como consecuencia de no tener su libertad. Esto hace que sus dificultades en regulación emocional sean mayores ya que su proceso de socialización se limita a las personas dentro del centro y a las que pueden ingresar, lo que puede tener como consecuencia una afectación psicológica (Sarmiento, Ghiso, Siderakis & De simone, 2017).

Tabla 6. Contenido del protocolo para Centros de Atención Especializada

Sesión	Tema	Contenido
0	Sesión de bienvenida y motivación al cambio.	
1	Presentación general del programa al grupo de jóvenes.	Se presentan los temas del programa y se realiza el establecimiento de reglas.
2	Identificación emociones básicas y sus funciones adaptativas.	Se presentan las cuatro emociones básicas, la función de las emociones en general y la función específica de cada una.
3	Identificación de situaciones problemáticas que detonan emociones fuertes.	Se realizan ejercicios con situaciones recientes para diferenciar los componentes de las emociones.

4	Emociones e importancia de las cosas.	Se realiza un ejercicio para experimentar cómo se presentan los diferentes componentes de las emociones en una situación donde algo que nos importa se pone en riesgo.
5	Identificación de reacciones fisiológicas asociadas a las emociones.	Se realizan ejercicios para facilitar la identificación del componente fisiológico de cada emoción.
6	Desarrollo de mayores niveles de conciencia emocional.	Mediante diferentes ejercicios se exponen los pasos de la consciencia plena y se entrena en la habilidad.
7	Respiración diafragmática.	Se presentan la función de la habilidad y se entrena en su ejecución.
8	Tolerancia al malestar.	Identificación de situaciones que generan malestar: uso de estrategias de tolerancia al malestar.
9	Reconocimiento de situaciones límite y el correcto actuar en estas.	Se explican las situaciones de emergencia por el pico emocional y las estrategias para regular.
10	Pensamientos automáticos y generación de pensamientos alternativos.	Se realiza una presentación del tema de los pensamientos, la forma en la que se presentan y cómo pueden ser problemáticos.
11	Trampas de pensamiento.	Se hace un ejercicio para identificar y diferenciar las trampas del pensamiento.
12	Conductas alternativas.	Creación y ejecución de conductas alternativas asociadas a pensamientos alternativos.
13	Psicoeducación en características básicas de la comunicación asertiva.	Psicoeducación en comunicación asertiva, pasiva y agresiva.
14	Entrenamiento en comunicación asertiva., sesión 1.	Práctica de la comunicación asertiva con situaciones propuestas por el programa.
15	Entrenamiento en comunicación asertiva., sesión 2.	Práctica de la comunicación asertiva con situaciones tensionantes y personas con las que es difícil comunicarse.
16	Uso de solución de problemas en situaciones cotidianas.	Pasos para resolver problemas y estrategias para diferenciar entre problemas urgentes y problemas importantes.

17	Revisión del delito.	Reinterpretación del delito cometido por el participante por medio del uso de técnicas de solución de problemas.
18	Autoreparación.	Ejercicio de reconocimiento de sí mismo como persona que merece validación y perdón de parte de sí mismo
19	Validación.	Desarrollar verbalizaciones positivas y validantes hacia ellos mismos y su entorno.
20	Proyecto de vida.	Identificación de metas de vida a mediano plazo, según sus áreas de ajuste.
21	Proyecto de vida II.	Identificación de posibles obstáculos en el proyecto de vida y generación de posibles soluciones.
22	Resumen y prevención de recaídas.	Reconocer los posibles retos que existen al salir del CAE y establecer una relación con las estrategias aprendidas en el programa.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Durante la implementación del programa para CAE se evidenció la necesidad de implementar el programa con población que se encuentra dentro del SRPA pero que no tiene una medida privativa de la libertad. Es por esto que se amplía la cobertura del programa mediante la creación de un nuevo protocolo, con menos sesiones, que se pueda adaptar a la dinámica de los adolescentes y jóvenes del sistema que no están privados de la libertad.

Este protocolo cuenta con 12 sesiones que tienen una duración de una hora a una hora y media y se implementa con adolescentes y jóvenes que asisten a los centros de atención a medidas no privativas como parte del cumplimiento a su sanción.

Tabla 7. Contenido del protocolo para centros no privativos de la libertad

Sesión	Tema	Contenido
0	Sesión de bienvenida y motivación al cambio.	
1	Presentación CH10.	Presentación general del programa al grupo de jóvenes y establecimiento de reglas.
2	Emociones.	Identificación de los componentes y función de las emociones básicas.

3	Ciclo PEC.	Identificación y diferenciación de los componentes de las emociones.
4	Consciencia plena.	Mediante diferentes ejercicios se exponen los pasos de la consciencia plena y se entrena en la habilidad.
5	Respiración diafragmática.	Se presentan la función de la habilidad y se entrena en su ejecución.
6	Tolerancia al malestar.	Identificación de situaciones que generan malestar: uso de estrategias de tolerancia al malestar.
7	Reestructuración cognitiva.	Identificación de pensamientos, trampas del pensamiento y entrenamiento en planteamiento de pensamientos alternativos.
8	Escucha activa.	Entrenamiento en habilidad de escucha activa y formulación de preguntas.
9	Comunicación asertiva.	Psicoeducación y entrenamiento en comunicación asertiva.
10	Planeación y consistencia.	Desarrollo de actividades mediante las cuales se plantean metas a corto plazo teniendo en cuenta los roles que se tienen en la vida y se proponen actividades para alcanzar las metas.
11	Identificación de pasos para solucionar problemas.	Pasos para resolver problemas y estrategias para diferenciar entre problemas urgentes y problemas importantes.
12	Reconocimiento de habilidades aprendidas y resumen.	Reconocer los posibles retos que existen al salir del CAE y establecer una relación con las estrategias aprendidas en el programa.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

3.2. Protocolo del componente matemático

En cuanto al protocolo de matemáticas del programa *Cuenta Hasta Diez* este se enmarca en los referentes teóricos explicados en la sección del marco teórico del presente documento. En esencia, el objetivo principal es desarrollar las competencias y habilidades de pensamiento lógico matemático para resolver situaciones cotidianas.

La tabla 8 presenta los componentes y objetivos de los cuatro módulos del protocolo: modelación o matematización, formulación y comparación de procedimientos, ejercitación y comunicación. En la construcción de las actividades se tuvo en cuenta el contexto educativo de los participantes (nivel educativo, edad y el territorio donde habitan).

Tabla 8. Módulos, componentes y objetivos del protocolo de matemáticas

MÓDULO	COMPONENTES	OBJETIVOS
Modelación o matematización.	Representar la realidad en forma esquemática.	Representar objetos del mundo por medio del tangram.
	Permite buscar distintos caminos de solución, estimar la solución, validar una posible respuesta.	Buscar un camino para estimar la solución de un problema.
	¿Qué variables y relaciones entre variables son importantes?	Reconocer las variables presentes en una situación
Formular, comparar procedimientos y algoritmos.	Reflexión sobre qué procedimientos conducen al reconocimiento de patrones y regularidades en el interior de determinado sistema simbólico y en qué contribuyen a su conceptualización.	
	Explicar y entender los conceptos sobre los cuales un procedimiento se apoya, seguir la lógica que lo sustenta y saber cuándo aplicarlo de manera fiable y eficaz y cuándo utilizar una técnica particular para obtener más rápidamente el resultado.	Entender los conceptos sobre los cuales se apoya la adición y diferencia entre números enteros.
	Describir y ensayar otros algoritmos, compararlos y apreciar sus ventajas y desventajas.	Explorar procedimientos para hacer distribuciones en el espacio a través del pentomino.
	Inventar otros procedimientos para obtener resultados en casos particulares.	
Ejercitar procedimientos y algoritmos.	Automatización de procedimientos	Automatizar la operación de adición en los números enteros

Comunicación.	Discusión frecuente y explícita sobre situaciones, conceptos, simbolizaciones.	Hacer una discusión explícita sobre situaciones de la ciudad.
	Tomar conciencia. Propiciar trabajo colectivo.	Tomar conciencia sobre el modelo matemático de una situación.
	Valoren la eficiencia, eficacia, y economía de los lenguajes matemáticos	

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Se incluyeron componentes de todos los tipos de pensamiento, tratando de construir actividades donde se evidencian conexiones entre ellos. Se hace énfasis en el desarrollo del pensamiento numérico, por medio de la comprensión de características del contexto y de objetos matemáticos relacionados con él. Se propende por el desarrollo del pensamiento algebraico, por medio del trabajo con algunas generalizaciones aritméticas sofisticadas (Vergel, R. 2018). Se entrelaza el pensamiento numérico y variacional, pues éste último está asociado al estudio de las propiedades de los números y sus operaciones y de la manera cómo varían los resultados con el cambio de los operandos.

Además, el protocolo busca preparar a los participantes para desempeñar su papel como ciudadanos y trabajar en unas matemáticas con valor social que permitan consolidar valores democráticos. Lo anterior se evidencia en actividades relacionadas con las calles, carreras, diagonales y transversales de la ciudad; también el planteamiento de una ruta turística por la ciudad que incluye el uso del sistema integrado de transporte; conocer y representar aves de la ciudad; proponer una idea de ciudad por medio del pentominó; tomar conciencia acerca de los servicios públicos y su costo; reflexionar sobre la problemática del trabajo infantil en la ciudad.

Para cada módulo se construyen sesiones que contienen actividades, guías, talleres y la posibilidad de que los participantes construyan su propio material relacionado con objetos matemáticos y que aportan al desarrollo de las habilidades. Como complemento, se incluyeron sesiones de rompimiento, centradas en realizar actividades que buscan romper con la potencial linealidad y monotonía de los talleres. Esto último no significa que las sesiones se desliguen de las habilidades que se están desarrollando en el módulo, sino que la dinámica de la misma se modifica.

Como resultado de esta construcción se diseña un protocolo base de 36 sesiones, cada una de dos horas, cuyo contenido se lista en la tabla 9, y que fue implementado en las IED. A

partir de este protocolo se construyeron versiones distintas, más cortas, para ser aplicados en los Centros AMAR, UPI y CAE.

Tabla 9. Contenidos del protocolo por módulos y temas - versión 36 sesiones.

Módulo	Temas	Sesión
1. Modelar o matematizar	Sesión de bienvenida: por la ciudad voy paso a paso.	1
	Conociendo el sistema integrado de transporte público.	2
	Diagonales y transversales.	3
	Doce problemas en la ciudad.	4
	Encuentra las similitudes y diferencias.	5
	Aves de la ciudad (Tangram)	6
	Turismo en la ciudad	7
	Experimentos cotidianos.	8
	La feria.	9
2. Formular, comparar procedimientos y algoritmos	Las primeras matemáticas de la sociedad.	10
	Ruta al sur.	11
	Piso de la Alcaldía.	12
	El punto de partida.	13
	Reconociendo lo incierto.	14
	Distribución de la ciudad (Pentominó)	15
	Tomando decisiones 1.	16
	Tomando decisiones 2.	17
	Reconociendo similitudes.	18
3. Ejercitar procedimientos y algoritmos	Operaciones en los números enteros.	19
	Operaciones en los números enteros.	20
	Códigos de la sociedad.	21
	Ejercitación en la recta numérica.	22
	Ejercitación de ecuaciones aritméticas y algebraicas.	23
	Figuras geométricas.	24
	Experimentos de medidas.	25
	Elecciones.	26
	Test de representaciones.	27
4. Comunicar	¿Por qué pagamos eso?	28
	Discutiendo sobre situaciones de la ciudad.	29
	Hablemos sobre regularidades.	30
	Hablemos sobre la herramienta de la recta.	31
	Hablemos sobre la variable.	32
	Organiza un espacio para una exposición.	33
	Informe de laboratorio.	34
	Noticias de tu ciudad.	35
	Lecciones aprendidas.	36

Fuente: Elaboración propia, 2019.

3.3. Protocolo del componente de familia

En adición a la intervención central realizada con los jóvenes, los familiares y profesores cercanos a ellos también cuentan con un pequeño entrenamiento en habilidades que busca reforzar los conocimientos adquiridos por la población objetivo durante el desarrollo de los talleres. Si bien este nuevo grupo (familiares y profesores) no recibe todas las herramientas, si tienen la posibilidad de asistir a sesiones que abordan los temas de emociones, validación y estrategias de comunicación.

Estas sesiones están encaminadas a fortalecer en ellos habilidades que permitan, y hagan sostenibles, los cambios que busca generar el protocolo en los jóvenes. Ahora bien, la participación en las sesiones es de carácter voluntario. Lo cual indica que solo aquellos familiares que deseen asistir a los espacios lo hacen; razón por la cual este complemento no cubre el 100% de las familias de los jóvenes que pertenecen al programa *Cuenta Hasta Diez*.

Estas sesiones se basan también en los fundamentos teóricos de CBT y DBT. En la primera sesión se trabaja sobre la regulación emocional, tomando como base el protocolo unificado de Barlow et al. (2011). La segunda sesión entrena en habilidades de comunicación asertiva, basándose en los fundamentos de Gross (2014) de regulación emocional, junto con las estrategias propuestas por Oliver y Margolin (2009). Y en la tercera, y última sesión, se aborda la habilidad de la validación, basada en el Manual de Entrenamiento en Habilidades para el Tratamiento del TLP (Linehan, 1993).

El objetivo de este componente consiste, entonces, en involucrar a la familia en un proceso de corresponsabilidad que permita la adquisición de habilidades socioemocionales que deriven en una mejora de la interacción y relaciones en los contextos de los cuales provienen los adolescentes y jóvenes. A continuación, se indican los objetivos específicos:

- Entrenar a los participantes en habilidades que permitan el reconocimiento de emociones.
- Facilitar la expresión emocional entre los participantes fortaleciendo los canales de comunicación.
- Promover la resolución de conflictos a nivel familiar realizando una externalización, es decir, observando sus problemas desde afuera para encontrar una manera rápida y eficaz de solucionarlo.

Para el caso específico de población sancionada en el marco del SRPA, se diseñaron dos protocolos, uno para la población de los CAE y otro para la población con medida no privativa de la libertad. Por su parte, si bien en la implementación en IED se priorizó la realización de las sesiones con familiares de los participantes, durante la intervención se hizo evidente que convocarlas para que participaran en las actividades era un reto titánico, por motivo de tiempos (el costo de oportunidad de sacrificar un día de trabajo para cumplir con lo demandado por el programa es muy alto), o por falta de interés en unos casos. Por ende, en las IED, en términos de las variables relacionales, este fue el que menos desarrollo tuvo.

En los Centros de Atención Especializada se desarrollaron tres talleres con las familias. Dos de ellos, se realizan sólo con las familias o acudientes y el último se hace en conjunto con adolescentes y jóvenes. En los Centros no privativos de la libertad y en Centros de internamiento preventivo se desarrollaron dos talleres. La tabla a continuación presenta el contenido.

Tabla 10. Contenido del protocolo de familias para los centros del Sistema de Responsabilidad Adolescente

Sesión	Tema	Contenido
Centros de Atención Especializada		
1	Co-responsabilidad.	Presentación del programa Cuenta hasta Diez y sus componentes, sensibilizar a la familia frente a la importancia del programa y el trabajo con los jóvenes. Como actividad principal se tiene crear un compromiso para hacer seguimiento a lo largo de los talleres. Este taller es sólo para padres/acudientes.
2	Conocimiento del Adolescente o joven y emociones.	Se realiza una identificación de diferentes aspectos de la identidad de los adolescentes y jóvenes y se reconocen las emociones que se producen frente a los mismos logrando externalizar y formular estrategias para abordar diversas situaciones. Este taller es sólo para padres/acudientes.
3	Expresión emocional.	Se brinda a los adolescentes, los jóvenes y sus familias un espacio de expresión emocional en el cual se puedan evidenciar aportes del programa a nivel personal y familiar en el marco de las metas propuestas. Este taller se realiza con padres/acudientes y los adolescentes o jóvenes.

Centros No Privativos de la Libertad		
1	Co-responsabilidad.	Se presenta el programa Cuenta Hasta Diez y sus componentes, sensibilizar a la familia frente a la importancia del programa y el trabajo con los jóvenes y crear un compromiso para hacer seguimiento a lo largo de los talleres. Este primer taller se realiza sólo con los familiares o acudientes.
2	Externalización de problemas familiares.	Identificar diferentes aspectos de la familia y sus dinámicas que resultan problemáticos para lograr plantearlos desde una postura objetiva y poder resignificarlos y formular estrategias para abordarlos por medio de la externalización. Este taller se realiza con padres/acudientes y los adolescentes o jóvenes.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

4. Implementación

4.1. Instituciones Educativas Distritales – IED

Al tratarse de un acercamiento a la prevención del delito juvenil desde la experticia de la psicología clínica, la SDSCJ consideraba que la operación del programa necesitaba de organizaciones con conocimiento experto sobre la terapia cognitivo-conductual, tales como las Universidades con facultades de psicología. En este sentido, el primer paso para su implementación en 2017 consistió en la apertura de una convocatoria pública con el fin de contratar un operador calificado que diseñara e implementara el programa. No obstante, ante la ausencia de licitantes, tuvo que declararse desierta. La convocatoria fue lanzada por segunda vez, pero tuvo el mismo resultado que la primera.

El inicio de la implementación en los colegios fue complejo y retador por varias razones. En primer lugar, como resultado de las dos convocatorias públicas declaradas desiertas, el contenido de las sesiones fue desarrollándose simultáneamente con su aplicación a través de un grupo inicial de protocolizas e implementadores contratados directamente por la SDSCJ, lo que significó que los profesionales implementadores llegaban a cada sesión con los protocolos en su versión beta. Si bien la situación significaba un reto enorme para los implementadores sirvió para que la retroalimentación sobre la utilidad, pertinencia y contenido de los protocolos fuera inmediata.

Para el cumplimiento del objetivo propuesto, la SDSCJ seleccionó un equipo de profesionales en psicología y en matemáticas, los cuáles fueron los encargados de implementar el modelo. El equipo fue complementado con un coordinador operativo, encargado de liderar el equipo de implementadores, así como de la interlocución inicial y

directa con las entidades aliadas. Igualmente, se estableció un equipo especial de profesionales encargado exclusivamente de diseñar y adaptar los documentos de operación de la estrategia.

En paralelo, se buscó establecer un equipo de evaluación y seguimiento externo, el cual, si bien mutó durante toda la implementación, tuvo como objetivo desde el principio identificar el impacto y los resultados del modelo en la población atendida.

En este sentido, se consolidó un equipo multidisciplinar encargados de adaptar los protocolos de atención, implementar y evaluar las sesiones de psicología y matemáticas con los adolescentes y jóvenes seleccionados.

El programa se implementó en cinco cohortes una en el segundo semestre del año 2017, y dos para el 2018 y el 2019 respectivamente. En total, 3771 estudiantes de ciclos 3, 4 o 5 del programa Volver a la Escuela en 27 IED de distintas localidades, participaron en por lo menos una sesión del Programa. La Tabla 11 presenta para cada cohorte, las IED en las que se aplicó el programa y el número de estudiantes atendidos.

Tabla 11. Colegios y número de estudiantes atendidos¹³ en el programa

Institución Educativa Distrital	Localidad	Ciclo VAE	# Estudiantes atendidos
2017-II			
Filarmónico Simón Bolívar	Suba	Ciclo 3	65
Manuel Cepeda Vargas	Kennedy	Ciclo 3	46
Bravo Páez	Rafael Uribe Uribe	Ciclo 3	51
Restrepo Millán	Rafael Uribe Uribe	Ciclo 3	135
Gerardo Paredes	Suba	Ciclo 3	68
2018-I			
Filarmónico Simón Bolívar	Suba	Ciclo 4	53
Manuel Cepeda Vargas	Kennedy	Ciclo 4	48
Bravo Páez	Rafael Uribe Uribe	Ciclo 4	58
Restrepo Millán	Rafael Uribe Uribe	Ciclo 4	127
Gerardo Paredes	Suba	Ciclo 4	80
2018-II			
Restrepo Millán	Rafael Uribe Uribe	Ciclo 3	91

¹³ La categoría de jóvenes atendidos corresponde a todos aquellos que pasaron por sesiones del programa, lo que no implica que hayan cumplido un mínimo de sesiones totales.

Bravo Páez	Rafael Uribe Uribe	Ciclo 3	41
Filarmónico Simón Bolívar	Suba	Ciclo 3	66
Gerardo Paredes	Suba	Ciclo 3	70
Manuel Cepeda Vargas	Kennedy	Ciclo 3	47
Paulo Sexto	Kennedy	Ciclo3 y ciclo 4	75
Antonio José Uribe	Santafé	Ciclo3 y ciclo 4	55
Agustín Nieto Caballero	Los mártires	Ciclo3 y ciclo 4	101
Guillermo León Valencia	Antonio Nariño	Ciclo3 y ciclo 4	158
2019-I			
Antonio José Uribe	Santafé	Ciclo 3	68
Agustín Nieto Caballero	Los mártires	Ciclo 3	87
Filarmónico Simón Bolívar	Suba	Ciclo 3	90
Montebello	San Cristóbal	Ciclo 3 y ciclo 4	111
Comuneros Oswaldo Guayasamín	Usme	Ciclo 3 y ciclo 4	185
Tesoro de la Cumbre	Ciudad bolívar	Ciclo 3 y ciclo 4	140
República de México JM y JT	Ciudad bolívar	Ciclo 3 y ciclo 4	332
Kimy Pernia	Bosa	Ciclo 3 y ciclo 4	62
La Amistad	Kennedy	Ciclo 3 y ciclo 4	114
2019-II			
Francisco Primero	Barrios unidos	Ciclo 3 y ciclo 4	112
San Bernardino	Bosa	Ciclo 3 y ciclo 4	95
Carlos Pizarro León Gómez	Bosa	Ciclo 3 y ciclo 4	181
Republica de México JM	Ciudad Bolívar	Ciclo 3 y ciclo 4	92
José María Vargas Vila	Ciudad Bolívar	Ciclo 3 y ciclo 4	128
Costa Rica	Fontibón	Ciclo 3 y ciclo 4	89
Prospero Pinzón	Kennedy	Ciclo 3 y ciclo 4	102
Carlos Arango Vélez	Kennedy	Ciclo 3 y ciclo 4	54
Colegio España	Puente Aranda	Ciclo 3 y ciclo 4	87
Alemania Unificada	San Cristóbal	Ciclo 3 y ciclo 4	87
República Dominicana	Suba	Ciclo 3 y ciclo 4	47
Colegio Integrado de la Candelaria	Santa fe	Ciclo 3 y ciclo 5	73

* Información sujeta a verificación y modificación por parte de la fuente. Fecha de corte: 26-12-2019.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

La primera cohorte de CH10 inició en el segundo semestre de 2017 y pretendía extenderse hasta julio de 2018, como un primer esfuerzo de implementar un modelo con duración de 1 año. En este primer momento (segundo semestre de 2017) se logró una participación de

365 adolescentes presentándose una deserción de 197 estudiantes por motivos externos a la implementación¹⁴.

Esta cohorte supuso el primer reto de la implementación, al ser interrumpida por el periodo de receso escolar de los meses de vacaciones de diciembre y enero, y que significó una reducción considerable en el número de estudiantes vinculados al programa. Ello llevó a considerar la conveniencia de una implementación anualizada, versus una semestralizada que respondiera a las lógicas del calendario escolar.

Para 2018, se mantuvo el programa en las mismas IED, pero debido a la alta movilidad, deserción y abandono de estudiantes en el programa de Volver a la Escuela, se decide continuar con la implementación del modelo solo con aquellos estudiantes que eran promovidos a Ciclo 4. Lo anterior implicaba que, únicamente los estudiantes que habían participado en la primera cohorte podrían continuar con el protocolo de las 22 sesiones, mientras que los nuevos ingresos al programa, recibirían a partir de este momento el protocolo de 13 sesiones (a desarrollar en un semestre).

En la tercera cohorte, que corresponde al segundo semestre de 2018, se incluyeron cuatro nuevos colegios y se amplió la atención a 704 estudiantes. En 2019 se renovó mayoritariamente la lista de IED participantes; sólo se mantuvieron tres de las cohortes anteriores y se adicionaron 17 IED nuevos. Para este año se atendieron en total 1189 estudiantes, el mayor número desde que inició el programa, logrando que 916 asistieran al 50% de las sesiones¹⁵. Para el primer semestre de 2019 se priorizaron ocho localidades y nueve IED, se atendieron un total de 41 aulas. Esta ampliación se dio gracias a que la SDSCJ, decide llegar a un mayor número de localidades aumentando el número de profesionales contratados para implementar el programa.

Por último, en el segundo semestre de 2019 se implementó el programa en 12 IED, de las cuales 11 nunca habían sido seleccionadas. Si bien, para ese momento la Secretaría tenía como objetivo, aumentar la cobertura de las localidades e IED atendidas, por solicitud de las directivas de la IED República de México, preocupados por la grave situación de convivencia presente entre estudiantes de grupos de primaria se decidió mantener el programa. En total, fueron atendidos 1147 estudiantes, de los cuales 973 asistieron por lo menos al 50% de las sesiones programadas.

Las sesiones se realizaron en el espacio de las clases regulares, pero con horarios diferentes cada semana de manera que el programa no afectara una única clase en particular. Por

¹⁴ Dentro de los motivos de retiro se identificaron: 1 proceso de restablecimiento de derechos con el ICBF; casos de promoción a ciclo 4 de aceleración (para aquellos que estaban en ciclo 3); 1 promoción a aula regular y 2 casos sin información o motivo del retiro. A corte de julio de 2018, 347 estudiantes terminaron los protocolos de psicología y matemáticas.

¹⁵ Este dato solo empieza a ser medido a partir del año 2019, por lo tanto, no se cuenta con información de los años anteriores.

ejemplo, si en la semana 1 los talleres de *Cuenta Hasta Diez* se realizaron en el horario de la clase de Química, entonces para la semana 2 el taller se programaba durante la clase de Educación Física. Las sesiones se programaron con cada IED para que sean cumplidas en el plazo de un año escolar, semestre escolar o período determinado de acuerdo al colegio. Además, tal como se explicó previamente se tuvieron en cuenta las posibles eventualidades, como actividades curriculares escolares, para que se asegurara la implementación de la totalidad de las sesiones.

Con este cronograma rotativo las sesiones cognitivo conductuales y de matemáticas de *Cuenta Hasta Diez* casi se convirtieron en parte del currículo de clases, lo que facilitó la participación de los estudiantes en el mismo. La asistencia promedio al programa fue alta.

No obstante, se presentaron deserciones durante todas las cohortes siendo reportados el cambio de domicilio dentro de la ciudad o hacia otras zonas del territorio nacional, activación de ruta de consumo de sustancias psicoactivas, situaciones familiares, retiro de la IED por incumplimiento, traslado a ICBF, inseguridad del entorno escolar, licencia de maternidad, como los principales motivos de abandono. Se debe resaltar que esta deserción, no era específicamente del programa cuenta hasta 10, sino de la Institución Educativa.

En cuanto a la implementación del componente de familias, las sesiones se realizaron a pesar de las dificultades que se presentaron en las convocatorias durante las distintas cohortes. Para el 2018-2 se realizaron en promedio tres sesiones en las IED intervenidas. Para 2019-1 se realizaron en total 19 sesiones con los acudientes de los estudiantes del total de las IED, siendo 2 el promedio de sesiones por colegio.

4.2. Centros AMAR y Unidades de Protección Integral - UPI

En el año 2018, se realizó la atención a los adolescentes y jóvenes que hacen parte de la modalidad externado de IDIPRON que asistían a la Unidad de Protección Integral - UPI de Santa Lucía en la localidad Rafael Uribe Uribe y la UPI Perdomo en la localidad Ciudad Bolívar; modalidad Territorial de la UPZ Lucero Bajo en Ciudad Bolívar; Centro Amar Corabastos en la localidad de Kennedy y que están a cargo de la Secretaría de Integración Social – SIS. La implementación inició en los meses de agosto y septiembre y se atendieron en total 520 jóvenes de los cuales, 84 no culminaron el programa.

Tabla 12. Número de sesiones aplicadas y de adolescentes y jóvenes atendidos en 2018 en UPI y Centros AMAR

Centro	Sesiones Psicología/Matemáticas	Sesiones de Familia	# participantes
UPI Santa Lucía	12	0	203
UPI Perdomo	11	0	234
Escuela Lucero	12	0	36
Amar Corabastos	13	2	47

*Información sujeta a verificación y modificación por parte de la fuente. Fecha de corte: 26-12-2019

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Para el caso de las UPI, las sesiones tenían el mismo modelo del implementado en las IED, 2 sesiones a la semana (1 de TCC y otra de matemáticas), con una duración entre 1 y 2 horas por sesión). Sin embargo, la flexibilidad del modelo IDIPRON (hasta 6 meses por fuera de la Unidad) significó que muchos de los participantes no regresaran a terminar el ciclo de 13 sesiones mínimas para lograr los objetivos del protocolo. Adicionalmente en estos centros, como consecuencia de las dinámicas familiares de los NNA participantes, no fue posible realizar las sesiones del protocolo de familias. Lo anterior derivó en su suspensión a partir de 2019.

Por su parte, en los Centros Amar las sesiones, tenían el mismo modelo mencionado anteriormente; y a pesar de su éxito (solo 4 reportes de deserción en el Centro Amar de Corabastos y la alta respuesta por parte de los familiares) y de su potencial como estudio de caso, no fue posible seguir implementándolo ya que, la ausencia de un convenio formal que asegurara la intervención a largo plazo dificultó su continuidad. Es así, que CH10 IED, tanto por razones metodológicas como logísticas y administrativas fue la única que logró mantenerse durante cinco cohortes.

4.3. Centros de Atención Especializada - CAE

Los jóvenes y adolescentes de los CAE son la primera población atendida por la Secretaría en el marco del SRPA. El desarrollo e implementación del programa *Cuenta Hasta Diez* en estos centros se divide en dos momentos: una primera fase de implementación de un programa piloto y una segunda fase de expansión. Durante cada etapa del proceso se realizaron modificaciones importantes que cubren desde los protocolos, los procesos de alistamiento y la implementación que permitieron mejorar cada vez la intervención. A continuación, se describen los procesos de diseño e implementación para ambas fases.

Fase 1: Piloto

Para esta fase se decidió trabajar con el CAE El Redentor. Se escogió este centro por ser el centro con mayor población en el Distrito, lo que facilitaba el objetivo de cubrir un número significativo de participantes, y porque en general su contexto y la población que en él estaban era considerada en promedio más difíciles que los otros centros.

Diseño de primer protocolo

Para realizar el diseño del protocolo del programa, contratar el personal necesario e implementar los talleres, se decidió licitar con un tercero que tuviera conocimiento técnico especializado. En coordinación con la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) se realizaron los términos de referencia para la contratación de un operador con el objetivo de implementar una estrategia de desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales basada en la evidencia para adolescentes y jóvenes vinculados al SRPA bajo medida privativa de libertad en Bogotá. El proceso fue adjudicado por UNODC a la Corporación Amauta en mayo de 2017.

Inicialmente el protocolo tuvo un total de 21 sesiones grupales de atención cognitivo conductual con la población seleccionada, con una duración de dos horas cada una y se estableció que cada grupo debía tener máximo 10 integrantes, para un total de 10 grupos. Adicionalmente, se realizaron cuatro sesiones de refuerzo en matemáticas.

Para el componente lógico-matemático, se decidió orientarlo a favorecer un estilo de pensamiento reflexivo como alternativa a los patrones de reacción automática que suelen acompañar algunas de las conductas que configuran los tipos penales por los cuales adolescentes y jóvenes terminan sometidos a una sanción penal privativa de la libertad. Teniendo en cuenta la heterogeneidad en el desarrollo educativo de los ofensores que cumplen sus sanciones en los CAE, la Corporación Amauta diseñó actividades de fortalecimiento del pensamiento lógico matemático que no dependiera del nivel actual alcanzado por el participante.

Finalmente, la Dirección de Responsabilidad Penal Adolescente de la Secretaría contrató un equipo de psicólogos clínicos que acompañaran el proceso de supervisión y realizaran verificaciones y observaciones desde la perspectiva metodológica para garantizar que los productos cumplieran con las necesidades de la entidad. El proceso de diseño del protocolo de los talleres cognitivo conductuales se desarrolló entre mayo y agosto de 2017, tiempo durante el cual el equipo de supervisión de la Secretaría realizó retroalimentación y correcciones al protocolo desde la teoría y técnica de la terapia cognitivo conductual.

Implementación

Hasta noviembre de 2016, el operador del CAE El Redentor había sido la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos Amigonianos. Sin embargo, en diciembre de 2017 hubo un cambio de operador y asumió la Fundación Familia, Entorno e Individuo (FEI). Los adolescentes y jóvenes privados de la libertad, alterados por el cambio de operador, realizaron un motín y quemaron los archivos que se encontraban en el Centro.

Esta situación tuvo dos grandes implicaciones sobre el diagnóstico de la población y posterior implementación del programa. Por una parte, cuando fue necesario levantar el diagnóstico del Centro y la población que atendía, se encontró que los archivos físicos eran los únicos con información completa y vigente. Esto significó que el levantamiento inicial de información tuvo significativos problemas y fue necesario basarse en información básica (edad, delito, tiempo de sanción) para el diagnóstico y coordinación operativa de la implementación. Por otro lado, el cambio de operador generó inestabilidad en el Centro, resultando en constantes cambios de personal, evasión de parte de los ofensores recluidos y ocasiones en las que era necesario posponer sesiones de los talleres dadas las tensiones del centro que llevaban al operador a suspender actividades.

Para llevar a cabo la implementación lo más importante fue la articulación con los actores del sistema, en particular el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el operador del CAE El Redentor. Dentro del proceso de coordinación era necesario caracterizar la población, tal que se pudiera surtir el proceso de diseño y selección de grupos, así como definir los espacios en los cuales se podrían realizar las sesiones con la población seleccionada. Este proceso fue continuo desde enero de 2017 y se continúa trabajando con el ICBF y los operadores hasta la fecha, mediante espacios creados para tal fin así como por medio del Comité de Coordinación Distrital de Responsabilidad Penal para Adolescentes¹⁶.

El ICBF define los lineamientos técnicos del sistema. Adicionalmente en Bogotá, la Dirección Regional del ICBF contrata al operador a cargo del CAE El Redentor. Para poder implementar en el CAE El Redentor fue necesario contar con la autorización del ICBF, tanto por el componente evaluativo como por el factor operativo. Para esto se realizaron sesiones de socialización y trabajo con la Sede Nacional del ICBF y con la Regional Bogotá, durante las cuales se explicaron las bases del programa y la metodología de evaluación; y se definieron cronogramas de trabajo y requisitos que debíamos cumplir, tales como la recolección de consentimientos para el uso de la información, los acuerdos de confidencialidad para poder acceder a la información de registro y las autorizaciones para el ingreso de materiales.

¹⁶ Creado mediante el Decreto 420 de 2017 de la Alcaldía Mayor de Bogotá.

Después de realizada la socialización con ICBF y de contar con su aprobación para la realización de programa, se dieron las sesiones de socialización y concertación con la Fundación FEI. El mayor reto fue identificar los horarios disponibles y adecuados para la realización de los talleres. Una vez definido la duración de las sesiones y la periodicidad semanal, se procedió a identificar las necesidades logísticas para que la Secretaría aplicara los instrumentos de medición y la Corporación Amauta pudiera desarrollar los talleres. Estas discusiones incluyeron el ingreso de personal, el ingreso de materiales, espacios, el traslado de los adolescentes y jóvenes que serían parte del programa a los lugares donde se realizarían los talleres y una valoración de riesgos.

Paralelo a la organización de la logística, se realizó la identificación de los adolescentes y jóvenes que serían incluidos en el programa. En esa medida, hubo retos significativos al realizar el trabajo de recolección de información. Por una parte, como se mencionó anteriormente, el motín ocurrido en diciembre de 2016 eliminó gran parte de los registros. Por otra parte, en el CAE El Redentor se registró una cantidad importante de rotación de la población, debido a las evasiones de los ofensores y a la sustitución de medida privativa. En efecto, de los 100 ofensores que fueron seleccionados para participar, 42 salieron del CAE en el transcurso de la implementación.

El último ejercicio que se coordinó como parte del alistamiento del proyecto fue el levantamiento de consentimientos para la participación y el uso de la información recolectada mediante encuestas. Esto implicó un trabajo administrativo significativo porque se requería contar con el visto bueno del ICBF como ente rector, para dar manejo a la información definida como sensible de acuerdo a la Ley 1098 de 2016 artículo 153, según la cual *“Las actuaciones procesales adelantadas en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes, sólo podrán ser conocidas por las partes, sus apoderados, y los organismos de control. La identidad del procesado, salvo para las personas mencionadas en el inciso anterior, gozará de reserva.”* Antes y durante el tiempo de realización de talleres, personal de esta Secretaría recogió los consentimientos a los jóvenes que eran mayores de 18 años, al familiar responsable de aquellos participantes del programa que eran menores de edad, y en los casos en los que no fue posible contactarse con el familiar, el consentimiento lo otorgó el defensor de familia competente.

Una vez tomados los consentimientos informados se levantó la primera ronda de encuestas (línea base) como parte inicial del proceso de evaluación del programa. Luego, el equipo de la Secretaría llevó a cabo la sistematización/digitación de la información y consolidó una base de datos que se entregó al grupo encargado de la evaluación.

La implementación inició el 04 de agosto de 2017, con 100 adolescentes y jóvenes seleccionados para la atención. La selección de estos 100 participantes se realizó aleatoriamente con base en el diseño de evaluación de este programa.

El desarrollo de los talleres tuvo diferentes inconvenientes. Por una parte, los psicólogos que implementaron el piloto manifestaron sentirse inseguros en el CAE, en parte por la falta de experiencia con la población del SRPA, lo que dificultó el desarrollo de los talleres y requirió el apoyo constante de los Gestores de Convivencia. Por otra parte, se observó una gran oferta de actividades en el CAE, lo que entraba en competencia con nuestro programa, y como se mencionó anteriormente, los participantes optaban por no asistir a las sesiones¹⁷. De igual forma, las visitas de los Defensores Públicos, los trámites judiciales, los traslados por temas de salud, etcétera, interrumpían la atención, y en varias ocasiones la Fundación FEI tomó la decisión de cerrar el ingreso a El Redentor debido a situaciones de alteración de parte de la población. Finalmente, hubo situaciones propias de los participantes que también representaron un reto al programa. Por una parte, su obsesión con obtener la libertad, lo que implicaba que sólo veían valor agregado a los programas que garantizaran una reducción en el tiempo de su sanción. Por otra parte, el consumo de sustancias psicoactivas, que alteran su capacidad de pensamiento, análisis y concentración.

Al concluir la implementación del piloto en noviembre de 2017, de los 100 adolescentes/jóvenes seleccionados para atención: 58 se mantuvieron activos en el centro (9 se retiraron del programa y 49 permanecieron participando) y 42 salieron del CAE (22 evadidos, 17 en libertad y 3 trasladados).

En paralelo se desarrolló el enfoque familiar del programa. La implementación de este tuvo dificultades similares a las observadas en el trabajo con los adolescentes y jóvenes. Era difícil motivar la participación y seguido de esto coordinar la realización de visitas y talleres. De las 100 familias que en principio se debían atender en el marco de esta estrategia, se validaron datos de contacto con 76, se realizaron 57 visitas al entorno familiar y finalmente se logró realizar al menos un taller con 25 familias participantes (de los 3 talleres programados).

Fase 2: Ampliación

En 2018, se decidió ampliar el programa para cubrir todos los CAE de la ciudad (ver Anexo B), así como incluir en la atención los centros encargados de llevar a cabo las sanciones no privativas en el marco del SRPA. Para el proceso de ajuste y ampliación del programa en 2018, la Secretaría realizó la contratación directa del equipo de diseño e implementación, a diferencia de la primera fase en la cual se contrató un operador externo. A continuación, se da cuenta de los procesos de diseño e implementación que se llevaron a cabo para la ampliación del programa.

¹⁷ Del registro de asistencia provisto por la Corporación Amauta se determinó que, del total de talleres, en un 24% de los mismos, los participantes estuvieron en otro taller o en otra actividad.

Diseño

Para llevar a cabo el proceso de ampliación era necesario revisar y modificar el protocolo aplicado en 2017, tal que se alineara con las expectativas metodológicas de la Secretaría. El equipo contratado para realizar los ajustes al protocolo estaba conformado por dos psicólogos con maestría en psicología clínica y experiencia en práctica basada en la evidencia.

En un primer momento, el equipo diseñador realizó jornadas de nivelación conceptuales en teoría cognitivo conductual para los profesionales que conformaban el equipo implementador. En paralelo se inicia el ajuste del protocolo; en la medida en que se completaba cada sesión, se entrenaba al equipo implementador en la misma. Luego de aplicar cada sesión, el equipo diseñador recibía retroalimentación para realizar posibles ajustes en siguientes versiones del protocolo.

Como resultado de las lecciones aprendidas con esta población específica, se incluyó una sesión individual inicial de motivación. Esta buscaba aumentar la adherencia al programa abordando a cada uno de los jóvenes al indicar los beneficios de participar en el programa y responder preguntas sobre este.

En junio de 2018 se decidió ampliar la atención del programa a la población de los centros de atención no privativos (ver Anexo C). Sin embargo, hay grandes diferencias entre la población de estos centros y la que está privada de la libertad en los CAE.

La principal diferencia se encuentra en el tipo de sanción que tiene fuertes implicaciones sobre el manejo diario y de largo plazo de los adolescentes y jóvenes. Los ofensores privados de la libertad están menos expuestos a factores de riesgo y existe un mayor control de las variables externas por parte del CAE (interacción familiar, consumo, educación, etcétera). Los factores protectores se promueven en general en el proceso mismo del cumplimiento de la sanción privativa o no, pero para los primeros es más fácil realizarlo dada la presencia constante del ofensor al interior del Centro y el control sobre sus interacciones externas. Las interacciones se dan de forma más controlada y organizada, promoviendo participación y aprendizajes conjuntos y saludables. Por el contrario, en los no privativos no existe un seguimiento tan de cerca debido a la forma en que se implementan estas sanciones. En los centros de atención no privativos, se observa que los adolescentes y jóvenes están más expuestos a situaciones de riesgo a nivel social y familiar, elementos fuera del control del operador, una vez el ofensor sale del centro. Estas situaciones de riesgo desestabilizan a los adolescentes y jóvenes, lo que se evidencia en mayor consumo, mayor agresividad, menor compromiso y reincidencia delictiva.

Otro factor que es importante para la implementación de la estrategia es la diferencia en los tiempos de las sanciones. Las sanciones privativas tienden a ser más largas que las no privativas, aunque las no privativas se imponen con mayor frecuencia. Esto implica que el número de ofensores en los centros no privativos es mucho mayor pero la población es muy fluctuante.

Finalmente, se observa que los adolescentes y jóvenes tienen mayor motivación por participar en las actividades, en cambio los ofensores con medidas no privativas demuestran una baja motivación y adherencia a cualquier proceso. Teniendo en cuenta lo anterior se diseñó el protocolo abreviado de 12 sesiones, específico para las características de esta población.

Implementación

Para llevar a cabo la ampliación fue necesario establecer de nuevo contacto con el ICBF y con cada uno de los operadores del SRPA, exponiendo los beneficios y alcances del programa, duración, temáticas que se abordan, estructura, y experiencias exitosas en otros países. Por medio de estos ejercicios de socialización se logró generar alianzas para el desarrollo e implementación de la estrategia. Una vez se contó con el apoyo institucional, se realizaron visitas a cada centro para establecer acuerdos sobre horarios, espacios y acompañamientos para llevar a cabo la fase de implementación y evaluación. Al igual que en 2017, posterior a la articulación con cada centro, se procedió a la toma de consentimientos informados. El último paso en el alistamiento fue el levantamiento de la línea base para propósitos de la evaluación de CAE.

Una de las lecciones aprendidas en el piloto, es que la familia es un factor determinante en la permanencia y participación de los adolescentes y jóvenes en el programa. Por ejemplo, se observa una mayor adherencia de los adolescentes y jóvenes en el CAE de Bosconia donde se ha observado una mayor asistencia de la familia y participación de las actividades del centro. El hecho de que la familia participe activamente en la realización del plan de vida del adolescente o joven, la consolida como un factor protector, evitando que el núcleo familiar promueva situaciones de riesgo tales como promover malas prácticas en la comunicación lo que resulta en la adopción de conductas malas de parte de los jóvenes y adolescentes.

Cuando una familia es corresponsable (exige a su familiar que cambie y reconoce su rol en el comportamiento de este) se potencializa el proceso de los adolescentes y jóvenes. Una familia que tiene la disposición de generar cambios al interior de núcleo familiar y de su dinámica, impulsa los cambios que se proponen en el joven. En estos casos tanto el Centro como la familia se mueven en la misma dirección, si los participantes perciben el apoyo de la familia valida el proceso en el que se encuentra, versus una familia que no se involucra,

la cual afecta negativamente el proceso, invalidando las acciones del Centro y de la Alcaldía e incluso reforzando los comportamientos dañinos.

Esto constituyó un primer reto, debido a que *Cuenta Hasta Diez* es un espacio voluntario y la población muestra resistencia para participar. Esto se deriva del desconocimiento del programa y la concepción que tienen de “terapia”, evidenciando desagrado por los procesos terapéuticos desarrollados por psicólogos. Para mitigar esto, el personal de la Secretaría realizó un proceso de construcción de confianza con la familia al mismo tiempo que socializó con los participantes.

A diferencia de 2017, la implementación de la segunda fase en cada CAE se realizó por cohortes. La primera cohorte inició en los CAE de Bosconia, Belén y Esmeralda. Durante el segundo semestre, se realizó la segunda cohorte en esos mismos centros y la tercera cohorte realizada únicamente en El Redentor (ver detalles en Anexo D).

Como se mencionó en la sección de diseño, en 2018 se decidió ampliar la población beneficiaria a los jóvenes sancionados con medidas no privativas. De esta manera se llevó a cabo la implementación de la primera y segunda cohorte en los centros no privativos Forjar, OPAN, ACJ y se sumaron a la planeación inicial la implementación del protocolo abreviado en los centros de internamiento preventivo (ver descripción de las modalidades en el Anexo A). En total se atendieron 358 adolescentes y jóvenes en 2018.

Al igual que con el diseño, se realizó la contratación directa de un equipo de cinco psicólogos y una coordinadora. Para este perfil se seleccionó a una psicóloga con magister en clínica y experiencia en evaluación, diagnóstico, intervención y seguimiento de intervenciones en población vulnerable. Los psicólogos encargados de la implementación debían tener maestría o especialización y experiencia en clínica con población adolescente y joven¹⁸.

Además de los talleres con los adolescentes y jóvenes el protocolo contempló tres sesiones con las familias para la población en CAE y 2 talleres para la de otros centros, como se describió en la sección del componente familiar.

Para los primeros tres centros de 2018 (Bosconia, Belén y Esmeralda), se seleccionaron máximo dos grupos de diez jóvenes cada uno para conformar el grupo de tratamiento y sus parejas fueron asignadas al grupo de control. Al finalizar cada cohorte se realizaba una nueva selección para participar en el programa entre los jóvenes que habían sido asignados al control y aquellos que habían ingresado nuevos al centro. Dado que la población máxima es de 50 personas para estos centros y que la Secretaría tenía como objetivo final que todos

¹⁸ Ese perfil se mantuvo en las implementaciones de 2019.

participaran en el programa, se tuvo que eliminar el filtro de la cantidad de meses faltantes para finalizar la sanción. En el CAE Redentor la población es mayor, esto permitió seleccionar un total de siete grupos, cuya cantidad de jóvenes por grupo variaba entre 5 y 10 jóvenes.

5. Evaluación y seguimiento

La Secretaría hace un seguimiento continuo de todas sus estrategias con el fin de identificar factores positivos y negativos y realizar las modificaciones necesarias para mejorarlas. Algunas intervenciones cuentan con una evaluación de impacto y otras tienen un seguimiento de resultados dependiendo de si se cumplen las condiciones (estadísticas) necesarias.

La evaluación de impacto con base en un diseño experimental permite identificar el efecto causal del programa sobre la variable principal que se busca cambiar. En este tipo de evaluación, la población objetivo es asignada aleatoriamente a uno de dos grupos: el grupo de tratamiento, que recibe primero el programa, y el grupo de control, que lo recibe después. Realizado de la manera correcta, este proceso induce que las características de los individuos sean similares en promedio y que la única diferencia entre ambos grupos sea recibir el programa. Cualquier cambio que se identifique entre los grupos puede ser, entonces, atribuido al programa y se dice que es el impacto causal del mismo.

El seguimiento de resultados no estima un impacto causal, por el contrario, identifica una serie de correlaciones que indican si existe una asociación negativa o positiva entre el programa y la variable principal. En este caso, toda la población objetivo recibe la intervención y las comparaciones se realizan en el tiempo, es decir, antes y después de la implementación del programa, con una posible medición intermedia. Al no ser posible aislar los cambios generados en la variable principal de cambios generados por todos los demás factores que pueden afectarla, el cambio que se identifica no puede ser atribuido directamente al programa.

Para el caso particular de *Cuenta Hasta Diez*, se utilizaron ambas metodologías. El enfoque que atiende adolescentes y jóvenes en el marco del SRPA que están en los CAE fue evaluado mediante un experimento aleatorio controlado. El enfoque que atiende a estudiantes del programa VAE en IED cuenta con un seguimiento de resultados. Se decidió adoptar esta diferencia en metodologías porque la población en los CAE es menor y las condiciones de los mismos hacen que sea más sencillo diseñar y cumplir un esquema de asignación aleatoria.

Aunque la metodología para identificar los resultados del programa en ambas poblaciones es distinta, tienen en común que se utilizaron los mismos instrumentos para recolectar información de los participantes y, por tanto, las variables de interés son similares. Esto no hace que los resultados sean comparables, ni las poblaciones ni los protocolos los son, sólo permite cierta homogeneidad de medición. Los instrumentos de medición que fueron suministrados a los participantes son una encuesta, una actividad lúdica y un test de pensamiento lógico matemático.

La encuesta captura información sobre la percepción de los participantes sobre sus pensamientos, emociones y comportamientos, y está diseñada para indagar sobre los objetivos principales del protocolo. Las preguntas que las componen se agregan para construir índices que miden regulación emocional, modificación de creencias y pensamientos, entrenamiento en habilidades, conducta guiada por valores y otros indicadores como apoyo social¹⁹. Hubo tres versiones de esta encuesta, la Secretaría trabajó con un equipo de psicólogos para hacer un análisis desde la teoría y la psicometría para crear un cuestionario que se adaptara no sólo a la población de adolescentes y jóvenes, sino también que las preguntas fueran coherentes con las variables que buscan cambiar los protocolos. En la página web de la Secretaría se encuentra publicada la última versión revisada y aprobada.

La actividad lúdica busca recolectar información no auto-reportada; ésta consiste en dos tipos de juegos en los que los participantes tienen la oportunidad de ganar dulces (gomitas) de acuerdo con las decisiones que toman en cada juego. En el primer tipo de juego, el participante se enfrentaba a nueve situaciones en las que debía escoger entre recibir una cantidad de dulces en un futuro cercano versus recibir una cantidad de dulces mayor en un futuro más lejano. Este ejercicio permite identificar las preferencias temporales, la consistencia temporal y el grado de postergación de gratificación de los jóvenes.

El segundo tipo era un juego de cartas. En éste, el participante debe seleccionar una de dos opciones de cartas, pica o diamante, tomando en cuenta las posibles decisiones de otro jugador. Las consecuencias de seleccionar alguna de las dos opciones le eran presentadas al participante en una matriz de pagos²⁰ como la de la Figura 1. Esta dinámica permite identificar comportamientos impulsivos y la aversión al riesgo del participante.

Para el primer tipo de juego se realizaron dos rondas y para el segundo tipo cuatro. El resultado de cada ronda se consignó en un formato de reporte (ver Anexo E) y, adicionalmente, en los juegos de cartas, se midió el tiempo en minutos, segundos y

¹⁹ La encuesta aplicada en los CAE incluye adicionalmente una sección de religiosidad solicitada por el ICBF.

²⁰ La decisión del otro jugador, trébol o corazón, estaba predeterminada y sólo se la daba a conocer al participante al final del juego.

milisegundos que el participante tomaba en decidir. La actividad finalizaba con la selección de alguna de las rondas (mediante una rifa) para realizar el pago (en dulces) obtenido por el jugador de acuerdo a su decisión en dicha ronda.

Figura 1. Ejemplos actividad lúdica

Juego tipo 1

Juego tipo 2

Situación # 1

(Fecha cercana: Hoy









Fecha lejana: En Una

Semana)

Tienes 9 jugadas distintas donde puedes obtener **2 dulces hoy**, al final de la actividad, u **otra cantidad mayor de dulces en Una Semana**.

En cada renglón, por favor **indica** si prefieres recibir **2 dulces hoy** o si vale la pena dejar de obtener dulces hoy, y **esperar para recibir más dulces, en una semana**.

	HOY	Vs	EN UNA SEMANA
Jugada 2	2 dulces HOY	O	2 dulces EN UNA SEMANA
Jugada 3	2 dulces HOY	O	3 dulces EN UNA SEMANA
Jugada 4	2 dulces HOY	O	4 dulces EN UNA SEMANA
Jugada 5	2 dulces HOY	O	5 dulces EN UNA SEMANA
Jugada 6	2 dulces HOY	O	6 dulces EN UNA SEMANA
Jugada 7	2 dulces HOY	O	7 dulces EN UNA SEMANA
Jugada 8	2 dulces HOY	O	8 dulces EN UNA SEMANA
Jugada 9	2 dulces HOY	O	9 dulces EN UNA SEMANA
Jugada 10	2 dulces HOY	O	10 dulces EN UNA SEMANA
	HOY		EN UNA SEMANA

Ejemplo: Tanto Tú como el otro jugador inician con 2 dulces			
Tú escoges / gana		El otro jugador escoge / gana	
	(-2 Dulces)		(+2 Dulces)
	(+2 Dulces)		(-1 Dulces)
	(0 Dulces)		(+3 Dulces)
	(+3 Dulces)		(0 Dulces)

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Adicional a los instrumentos previamente explicados, se cuenta con la siguiente información: (i) para la población de IED se incluyó una encuesta corta que indaga por la percepción de los estudiantes sobre la pertinencia de las matemáticas y un test para determinar su nivel de conocimiento básico (este último solo fue aplicado durante 2017 y primer semestre de 2018); (ii) información de la asistencia de cada participante a cada sesión, (iii) reporte de economía de fichas (aplica para algunas cohortes); e (iv) información de observación de las sesiones y de autogestión de la sesión realizadas por el implementador.

La información obtenida a través de los mecanismos mencionados es analizada utilizando métodos estadísticos que permitan identificar los cambios asociados al programa. Se realiza también un análisis psicométrico de la encuesta sobre pensamientos, emociones y comportamientos que incluye un análisis teórico que identifica las variables que el protocolo busca cambiar y si estas son consistentes con aquellas medidas por la encuesta, y un análisis de validez, consistencia y teoría de respuesta al ítem para todas las preguntas de la encuesta.

Estos análisis se explican con mayor detalle en el documento metodológico de la evaluación del programa Cuenta Hasta Diez publicado en la página web de la Secretaría.

A continuación, se presentan las características particulares de cada población del *Cuenta Hasta Diez* en cuanto al diseño de evaluación/seguimiento.

5.1. Población en IED

El ejercicio de seguimiento para esta población tiene tres limitaciones importantes. Primero, los participantes de cada cohorte recibieron un protocolo distinto (que varía no solo en contenido sino también en el número de sesiones), lo que dificulta agregar la población para encontrar un resultado global y sólo es válido comparar el mismo grupo antes y después de recibir el tratamiento. Segundo, al tener un período de intervención amplio y un programa que posiblemente tiene efectos heterogéneos en el corto plazo, es deseable contar con mediciones de mayor frecuencia que permitan identificar cambios a medida que se avanza en los talleres. Tercero, no se cuenta con información distinta a la asistencia para los talleres desarrollados con las familias, por lo que no se pueden obtener resultados cuantitativos de esta rama del programa.

Para solventar estas limitaciones y con el propósito de hacer un seguimiento riguroso, la SDSCJ aplicó todos los instrumentos de medición antes y después de cada cohorte y, para la cohorte de 2019, incluyó un instrumento adicional de medidas repetidas que los estudiantes diligenciaban al inicio de algunas sesiones.

5.2. Población privada de la libertad del SRPA

La evaluación de impacto es un proceso, por lo general, de mediano a largo plazo que depende de diversos factores. Dos importantes son la cantidad de individuos que conforman el grupo de tratamiento y el grupo de control y la participación efectiva en el programa (que pueden variar por los movimientos naturales que suceden en los CAE, como los traslados, salidas en libertad anticipada, etc.). Teniendo esto en cuenta, la Secretaría diseñó una intervención por cohortes que finalizó en diciembre de 2018; en cada inicio y final de las cohortes se aplicaron los instrumentos de recolección de información.

La participación en el programa y en la evaluación estaba sujeta al consentimiento informado del participante o de su familia y a los meses faltantes de su sanción²¹. Para realizar la asignación aleatoria, se construyó, con base en la información de la encuesta de línea base²² (inicio de la cohorte), un puntaje de similitud entre jóvenes para crear parejas.

²¹ Un criterio adicional era que el participante no presentara algún problema de salud mental que le impidiera participar en actividades grupales.

²² Los jóvenes que no respondieron la encuesta no fueron tenidos en cuenta.

Para cada pareja, se asignó al azar un joven al grupo de tratamiento y el otro al grupo de control. Este diseño realiza una asignación estratificada por centro.

Como se mencionó anteriormente, la primera cohorte se realizó durante el segundo semestre de 2017 en el CAE Redentor, conformado por dos subcentros, uno de jóvenes y otro de adolescentes. Del total de la población del CAE, se seleccionaron 200 personas para participar en la evaluación, de éstas 100 se asignaron para recibir el programa y otras 100 para conformar el grupo comparativo de control. Las siguientes cohortes se seleccionaron durante el 2018 en un ejercicio escalonado así: una cohorte en cada semestre para los CAE Bosconia, Belén y Esmeralda; y una cohorte entre diciembre de 2018 y enero de 2019 en el Redentor.

La evaluación enfrentó varios retos y tiene algunas limitaciones importantes. Primero, los participantes, al estar privados de la libertad se enfrentan a situaciones que pueden afectar su estabilidad emocional. Segundo, los instrumentos de medición fueron difíciles de entender para los jóvenes, especialmente la encuesta por su longitud y escalas de respuesta amplias (entre 1 y 10). Tercero, la capacidad de la evaluación para detectar un impacto depende de la relación inversamente proporcional entre el tamaño de la muestra (número de participantes) y tamaño del efecto esperado. Si este último es pequeño, entonces se necesita un mayor número de muestra para identificar el efecto. La atrición o pérdida de participantes afecta el tamaño de la muestra y por lo tanto la capacidad de identificar un efecto estadísticamente significativo. Cuarto, el protocolo que se implementó en la cohorte de 2017 es distinto al protocolo utilizado en 2018, que a su vez tuvo cambios entre semestres. Esto significa que los resultados para 2017 y 2018 no son comparables ni se pueden agregar las poblaciones.

Finalmente, a fin de identificar tempranamente dificultades o aspectos que deben ser reconsiderados dentro del proceso de diseño y adaptación de los protocolos, se realizaron observaciones de personas no participantes de las sesiones realizadas con los jóvenes. Dentro de estas se observó: pertinencia del tema, claridad y pertinencia de las actividades, pertinencia de los tiempos establecidos, aceptación del tema por parte de los estudiantes, pertinencia del lenguaje usado, temas a profundizar, manejo de la sesión por parte de los implementadores y narrativas de cambio de los jóvenes. Esta información era consignada en un formato por cada sesión realizada por los equipos implementadores y revisada por los equipos de diseño. Asimismo, los implementadores contaron con un formato de autoregistro de sesión donde también evaluaban su propio desempeño y el de las actividades y temas propuestos.

6. Recomendaciones de política enfocadas en aplicaciones futuras

En esta sección se presentan las recomendaciones principales a la luz de los tres procesos bajo los cuales enmarcamos el desarrollo de la estrategia Cuenta Hasta Diez tal que pueda ser replicada con mayor facilidad por otros actores. Para cada uno de los tres procesos – Diseño, Implementación y Monitoreo y Seguimiento- se presentan las recomendaciones a partir de la realización del programa, el protocolo y la evaluación.

6.1. Diseño

- Programa
 - Hacer un cronograma que contemple tiempos de, diseño, implementación y evaluación. No olvide contemplar el periodo de alistamiento para cada uno que tenga en cuenta los siguientes procesos:
 - Contratación de personal (revisión de hojas de vida, entrevistas, requerimientos y proceso jurídico).
 - Entrenamiento en el protocolo y ejercicios prácticos de implementación (entre 2 y 3 semanas).
 - Realizar un diagnóstico cualitativo y cuantitativo del contexto para identificar barreras y oportunidades logísticas. Este análisis debería incluir:
 - Un mapa de actores relevantes para la implementación del programa y clasificar su nivel de importancia para determinar proceso de gestión.
 - Articulación del protocolo con otros programas en los que esté participando la población beneficiaria.
 - Conocer la población permite identificar patrones, dinámicas, gustos, intereses que coadyuven a realizar actividades apropiadas para ellos.
 - Definir la estructura organizacional del programa. Es clave definir los roles y responsabilidades de cada persona para evitar problemas durante la fase de implementación. Ejemplo: el diseñador es el único responsable y autorizado para realizar ajustes al protocolo.
 - Definir los perfiles de quienes serán parte del programa.
 - Equipo de diseño: (i) supervisor: profesional con PhD relacionado y experiencia en investigación, o en su defecto con una maestría clínica que integre la práctica clínica y la investigación; (ii) profesionales de psicología clínica con experiencia científica en terapia cognitivo conductual.
 - Equipo de implementación: (i) coordinador: profesional de psicología con maestría en psicología clínica y con especial énfasis en experiencia con la población a atender; (ii) profesionales de psicología clínica con experiencia científica en terapia cognitivo

conductual; (iii) profesional en matemáticas con experiencia científica en modelos educativos, especialmente en desarrollo del pensamiento lógico matemático; (iv) profesional con experiencia en trabajo de familia.

- Equipo de evaluación: (i) supervisor: profesional en ciencias económicas o estadísticas con maestría y experiencia en evaluación de impacto; (ii) Profesional de psicología clínica con experiencia en análisis psicométrico; (iii) Profesional en ciencias económicas o estadísticas con experiencia en evaluación de impacto.
- Se recomienda que los psicólogos hayan sido entrenados en terapia cognitivo conductual específicamente. En su defecto que hayan pasado por escuelas de formación compatibles con ésta como lo son el conductismo, cognitivismo y el humanismo, y que en cualquier caso hayan realizado investigación en clínica aplicada.
- Tener una estrategia de cuidado al cuidador. Por ejemplo, tener sesiones guiadas por el coordinador o el equipo diseñador en las que los implementadores se descarguen emocionalmente.
- El tiempo de implementación dependerá del número de sesiones y la periodicidad de las mismas. Es importante considerar momentos culturales o estructurales que pueden afectar la implementación como por ejemplo celebraciones culturales, periodos de inactividad como las vacaciones en los entornos escolares, o días de descanso preestablecidos.
- Definir las reglas de convivencia de los talleres. Identificar la ruta a seguir y las posibles consecuencias (de acuerdo a la población) del incumplimiento de estas reglas.
- Considerar si es viable adoptar un programa de incentivos a la participación (no al resultado).
- Considere aspectos operativos que afecten la implementación como lo son la organización de horarios, la coordinación de transporte, los riesgos de seguridad, etc. En general, oriente el ejercicio respondiendo la pregunta ¿qué requiere el implementador para llegar al lugar del taller, entrar al espacio designado, realizar el taller y salir del lugar? Así como los informes que debe realizar el implementador, ¿en qué formato y mediante qué mecanismo serán diligenciados y enviados?
- Conectar el programa con redes del sistema que sean corresponsables en el proceso que se adelanta con la población objetivo y de esta forma prevenir la reincidencia en el delito, como por ejemplo actividades de vinculación laboral, académica, deportiva, artes etc.
- A partir del mapa de actores institucionales identificados, establezca mecanismos legales de cooperación (convenios, contratos, etc.). Dentro de

estos, es importante definir roles e instancias de seguimiento a los compromisos.

- Identificar el listado completo de materiales que se requieren para la implementación y hacer la adquisición de los mismos antes de iniciar la implementación. De igual forma, contar con lineamientos de reemplazo o adquisición de materiales durante la implementación, en caso de que sea necesario.

- **Protocolo**

- Diseñar el protocolo partiendo del principio de la práctica basada en la evidencia y con previa realización de la formulación clínica.
- Realizar un diagnóstico cualitativo y cuantitativo de la población para que el protocolo responda a las particularidades de la misma.
- Dentro de las fases de diseño se debe incluir la realización de mínimo un piloto, el cual seguramente resultará en ajustes al protocolo. Para esto se recomienda escoger una población de un tamaño moderado para no sobrecargar el piloto. El no realizar esto previamente conlleva el riesgo de resultar con protocolos que no son acordes con la población a atender. El piloto durará el tiempo que el protocolo indique y posterior se debe considerar un tiempo adicional de dos meses para realizar los ajustes necesarios.

- **Evaluación**

- El proceso de evaluación debería iniciar en paralelo con el diseño del protocolo. Esto para que los parámetros de evaluación sean correspondientes con el contenido del protocolo. Esto disminuye el riesgo de que el instrumento de medición no indague por los objetivos planteados por el programa y además que los resultados sean erróneos.
- Evaluar los instrumentos de medición previo a la implementación del programa.
- Definir previamente la metodología de recolección y almacenamiento de información. Para orientar este ejercicio busque responder las siguientes preguntas: ¿cuál es el mecanismo de recolección de información (papel, Tablet, celular, etc.)? ¿la información es autodiligenciada o asistida? ¿dónde se va almacenar? Se recomienda optar por mecanismos digitales para reducir los errores humanos que se puedan presentar en los procesos de digitación y análisis.
- Considerar implementar encuestas de autoevaluación, las cuales sirven para evaluar cuáles son los momentos que generan el mayor cambio, así como en que componentes se debe profundizar durante las sesiones.

- Diligenciadas por la población beneficiaria, por lo cual el implementador debe hacer énfasis sobre la relevancia de realizar la encuesta a conciencia.
- Ideal aplicarla con una frecuencia que no desincentive diligenciar dicha información a conciencia.

6.2. Implementación

- **Protocolo**
 - Realizar jornadas de capacitación sobre el protocolo y sobre los conceptos básicos de la teoría cognitivo conductual al equipo implementador. Esto con el fin de garantizar la homogeneidad en la implementación del protocolo y el respeto por los principios del mismo.
 - Es importante para la legitimidad del proceso que el implementador se apropie del protocolo y adapte la presentación y moderación de las sesiones a su estilo personal, tal que sea más natural y creíble, orientados por el juicio clínico del psicólogo.
 - Hacer un ejercicio deliberado al asignar un implementador a un entorno específico. Al asignar al implementador a un grupo, considerar su personalidad y sus habilidades para relacionarse con esta población o grupo específico, y así maximizar su legitimidad.
 - Se recomienda al implementador que aproveche las oportunidades durante los talleres para recalcar de forma constante pero clara para la población, los principios del programa. Es por esta razón que el implementador debe comprender a profundidad los conceptos de la teoría cognitiva conductual, tal que éste no modifique el protocolo según conveniencia y formación.
- **Programa**
 - Socializar las reglas de convivencia de los talleres. Es importante que exista consenso entre los participantes tal que se comprometan a seguir las reglas y se apropien de su cumplimiento. El implementador debe evitar desviarse de estos acuerdos para que mantenga su credibilidad ante el grupo.
 - Asegurar la comunicación continua que facilite coordinación y la alineación de expectativas entre los equipos. Se recomienda realizar jornadas periódicas al interior de los equipos no mayor a 15 días y entre equipos una vez al mes para hacer seguimiento a los temas correspondientes.
- **Evaluación**
 - El equipo de recolección de información en campo debe ser distinto al equipo implementador. Además, el personal debería tener manejo de la

población tal que pueda motivar la participación. Se debe tener en cuenta factores operacionales como la seguridad del entorno, experiencia de los encuestadores, el desgaste emocional y físico que implica la actividad.

6.3. Monitoreo y seguimiento

- Programa
 - Diseñar instrumentos para la medición de la fidelización del protocolo. Esto significa revisar que el implementador cumpla con lo que está estipulado en el protocolo. Preguntas para orientar este instrumento incluyen ¿cuenta el implementador con las herramientas necesarias para llevar a cabo el proyecto? ¿el implementador está adhiriéndose al protocolo?
- Protocolo
 - Realizar jornadas de observación para verificar la pertinencia del protocolo. Se sugiere que estas jornadas las realice un externo de la implementación, tal como el coordinador o el equipo de diseño o evaluación. Preguntas para orientar este instrumento incluyen ¿las actividades del protocolo cumplen el objetivo de la sesión para la población? ¿Qué actividad funciona y cuál no y por qué?
 - Diseñar e implementar un formato de autoevaluación que se aplique después de cada sesión. Este formato complementa las sesiones de retroalimentación entre el equipo diseñador e implementador.
 - Se recomienda que el equipo de diseño realice ejercicios de retroalimentación con el equipo de implementación en el que se revise la eficacia y pertinencia de las actividades descritas en el protocolo de acuerdo con la población participante.
- Evaluación
 - El proceso de evaluación debe ser independiente del equipo implementador y de diseño, pero no debe estar completamente desvinculado del proceso que ocurre en campo.

6.4. Documentos soporte

Para cada fase del proceso es importante documentar herramientas y la forma en la que se interpretan las mismas. Por tal razón, a continuación, se indican los documentos que se consideran acompañan las fases anteriormente detallados, tal que se cuente con una estrategia completa que permita su sistematización.

Tabla 13. Documentos soporte

Diseño	<ul style="list-style-type: none">• Documento metodológico del protocolo.• Documento metodológico para los instrumentos.
Implementación	<ul style="list-style-type: none">• Manual del implementador.• Protocolo.• Cartilla del estudiante.
Monitoreo y seguimiento	<ul style="list-style-type: none">• Documento metodológico de la evaluación.• Manual de aplicación de los instrumentos de medición.• Instrumento de medición de los indicadores objetivo.• Instrumentos de seguimiento y observación al implementador.• Instrumentos de seguimiento y fidelización del protocolo.• Instrumento de (auto) evaluación de las actividades.• Formato de asistencia a los talleres.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Referencias

- Agerup, T., Lydersen, S., Wallander, J & Sund, A. (2014) Associations Between Parental Attachment and Course of Depression Between Adolescence and Young Adulthood. *Child psychiatry and human development*. 46. 10.1007/s10578-014-0506-y.
- Aguilar, M. M. (2012) *La influencia del contexto familiar en el desarrollo de conductas violentas durante la adolescencia: factores de riesgo y de protección*. *Revista Criminalidad*, 54(2), 27-46.
- American Psychiatric Association (2012) *Adjustment disorders*. Recuperado de DSM-5 Development website: <http://www.dsm5.org>
- American Psychological Association – APA (2019) *Parents and caregivers are essential to children's healthy development*. Obtenido en septiembre 2019 de la página web <https://www.apa.org/pi/families/resources/parents-caregivers>
- Banco de Desarrollo de América Latina (2016) *Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. Reporte de Economía y Desarrollo.
- Barlow, D. H. & Durand V. M. (2011) *An Integrative Approach to Psychopathology*. *Abnormal Psychology: An Integrative Approach*. (28-66) Nelson Education.
- Barlow, D. H., Farchione, T. J., Fairholme, C. P., Ellard, K. K., Boisseau, C. L., Allen, L. B. & May, J. T. E. (2011) *Unified protocol for transdiagnostic treatment of emotional disorders: Therapist guide*. USA: Oxford University Press.
- Beck, A. (2011). *Cognitive Behavior Therapy Basics and Beyond*. Guilford Press.
- Blattman, C., Jamison, J. C., & Sheridan, M. (2015) *Reducing crime and violence: Experimental evidence from cognitive behavioral therapy in Liberia*. NBER Working Paper (21204).
- Cabrol, M. & Székely, M. (2012) *Educación para la transformación*. Banco Interamericano de Desarrollo. LC92.A2 E38.
- Castro Camacho, L. (2014) *Modelo integrador en psicopatología: un enfoque transdiagnóstico*. En: Caballo, V., Salazar, I., Carrobbles, J.A. (2014) *Manual de psicología y trastornos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- CEDEFOP (2008) Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

- Chioda, L. (2016) *Fin a la violencia en América Latina. Una mirada a la prevención desde la infancia a la edad adulta*. Sinopsis. Banco Mundial, Washington, DC. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
- Clavijo, P & Muñoz, M. (2013). *Análisis de las condiciones de vida de los beneficiarios del programa Centro AMAR de la localidad de San Cristóbal en Bogotá, Colombia*. Revista Finanzas y política económica. vol.5 no.1 Bogotá Jan./June 2013. ISSN 2248-6046
- CONAPRED. (s.a.) Documento Informativo sobre el Trabajo Infantil en México. México. Documento en línea. En: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/pd-2ed.pdf
- Congreso de Colombia. (8 de noviembre de 2006). *Código de la Infancia y la Adolescencia* [Ley 1098 de 2006]. Diario Oficial (No. 46.446).
- Cook, P. et al. (2014) *The (surprising) efficacy of academic and behavioral intervention with disadvantaged youth: Results from a randomized experiment in Chicago*. National Bureau of Economic Research, Working Paper 19862.
- Contraloría de Bogotá, D.C. (2017). Informe Auditoría de desempeño evaluación funcionamiento Unidades de Protección Integral UPI. Documento en línea. En: http://www.contraloriabogota.gov.co/sites/default/files/Contenido/Informes/Auditoria/Direcci%C3%B3n%20Sector%20Integraci%C3%B3n%20Social/PAD_2017/JL%20-%20DC/Desempe%C3%B1o/D_IDIPRON_CODIGO83.pdf
- De Hoyos, R., Estrada, R. & Vargas M.J. (2018) *Predicting individual wellbeing through test scores. Evidence from a National Assessment in Mexico*. World Bank Group, Education Global Practice, Policy Research Working Paper 8459.
- Early Childhood Learning & Knowledge Centre - ECLKC (2008) *Parenting styles, behavior and skills and their impact on young children*. Lessons in learning; Universidad de Montreal.
- Feucht, T., & Holt, T. (2016) *Does Cognitive Behavioral Therapy Work in Criminal Justice? A New Analysis from CrimeSolutions.gov*. NIJ Journal (277), 10-17. Obtenido de <http://nij.gov/journals/277/Pages/crimesolutions-cbt.aspx>
- García, A. & García, E. (2017). *La trata de personas en la modalidad de trabajo infantil*. Revista de derecho N° 47, Universidad del Norte, Barranquilla, 2017 ISSN: 0121-8697 (impreso) ISSN: 2145-9355 (on line)
- González, M. I (2017) *El cuidado de los vínculos. Mediación familiar y comunitaria*. Universidad del Rosario.

- Gross, J. J. (Ed.). (2013). *Handbook of emotion regulation*. Guilford publications.
- Harris, R. (2009). *ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. & Wilson, K. G. (1999) *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press
- Heller, S. et al (2015) *Thinking fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago*. National Bureau of Economic Research, Working Paper 21178.
- ICBF (2016) *Lineamiento Modelo de Atención para la Población en Conflicto con la Ley*.
- ICBF (2017) *Lineamiento Técnico administrativo modalidad familias con bienestar para la paz*.
- IDIPRON (2019). *Modelo de Atención SE3*. Documento en línea. En: <https://www.idipron.gov.co/modelo-de-atencion-se3>
- Jaitma, L. (2015) *¿Qué tan claro es el vínculo entre educación y crimen?* Banco Interamericano de Desarrollo. Obtenido en septiembre 2019 de la página web <https://blogs.iadb.org/seguridad-ciudadana/es/que-tan-claro-es-el-vinculo-entre-educacion-y-crimen/>
- Joorman, J. & Siemer, M. (2014) *Emotion regulation in mood disorders*. En: Gross, J. (Ed). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed). New York: The Guilford Press. Cap. 25 (393-412).
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Language education and multiliteracies. *Encyclopedia of language and education*, 195-211.
- Landry, S. (2014) *The role of parents in early childhood learning*. Children's Learning Institute; University of Texas Health Science Center, USA. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Linehan, M.M. (1993) *Skills Training Manual for Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York, Guilford Press.
- Lipsey, M. W. (2009) *The Primary Factors that Characterize Effective Interventions with Juvenile Offenders: A Meta-Analytic Overview*. *Victims and Offenders* (4), 124-147. Obtenido de http://www.episcenter.psu.edu/sites/default/files/community/Lipsey_Effective%20interventions%20-%202009.pdf

- Lipsey, M. W., Landenberger, N. A., Wilson, S.J. (2007) *Effects of Cognitive Behavioral Programs for Criminal Offenders*. Campbell Systematic Reviews, (6), pp. 1 – 27.
- Lipton, D. S., Pearson, F. S., Cleland, C. M., & Yee, D. (2002) *The effects of therapeutic communities and milieu therapy on recidivism*. Offender rehabilitation and treatment: Effective programmes and policies to reduce re-offending, 39-77.
- McRae, K., Misra, S., Prasad, A. K., Pereira, S. C., & Gross, J. J. (2011) *Bottom-up and top- down emotion generation: implications for emotion regulation*. Social Cognitive and Affective Neuroscience, 103.
- Morley, T. & Moran, G. (2011) *The origins of cognitive vulnerability in early childhood: Mechanisms linking early attachment to later depression*. Clinical Psychology Review, 31, 1071–1082.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M. & D’Zurilla, T.J. (2013) *Problem Solving Therapy: A Treatment Manual*. New York: Springer Publishing Company.
- Oliver, P. H., & Margolin, G. (2009) *19 Communication Problem-Solving Skills Training*. General principles and empirically supported techniques of cognitive behavior therapy, 199.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2003) *Panorama educativo: indicadores de la OCDE*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2004) *Panorama de la educación: indicadores de la OCDE*.
- Pinquart, M. (2017) *Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated Meta-Analysis*. Developmental Psychology, Vol. 53, No. 5, pp. 873-932.
- Reilly & Shopshire (2006) *Programa para el manejo del enojo en clientes con problemas de abuso de sustancias y trastornos de salud mental*.
- Rietzchel, L., Zhu, G., Kirschbaum, C., Strohmaier, J., Wüst, S., Rietschel, M., Martin, N. (2014) *Perceived Stress has Genetic Influences Distinct from Neuroticism and Depression*. Behavior Genetics (44) 639-645.
- Sandín, B., Chorot, P., & Valiente, R. M. (2012) *Transdiagnóstico: nueva frontera en psicología clínica*= Transdiagnostic: a new frontier in clinical psychology
- Santrock, J. W. (2009) *Life-span development*. Boston, MA: McGraw-Hill.

Secretaría de Educación Distrital de Bogotá (2018) *Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia*.

Stallard, P. (2002) *Cognitive behaviour therapy with children and young people: a selective review of key issues*. Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 30(3), 297-309. doi: 10.1017/S1352465802003053

Vergel, Rodolfo. (2013). *Formas de pensamiento algebraico temprano en alumnos de cuarto y quinto grados de educación básica primaria (9-10 años)*. Revista científica / ISSN 0124 2253/ octubre de 2013 / edición especial / Bogotá, D.C

Wilson, D. B., Bouffard, L. A., & MacKenzie, D. L. (2005) *A quantitative review of structured, group-oriented, cognitive-behavioral programs for offenders*. Criminal Justice and Behavior, 32(2), 172-204.

Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003) *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.

Anexos

Anexo A. Sanciones del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente

El tratamiento para los menores de edad entre catorce (14) y dieciocho (18) años en conflicto con la ley, se encuentra regulado en el *Título I Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y otras Disposiciones* de la Ley 1098 de 2006 y se operativiza en los lineamientos técnicos del programa del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) a cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

El artículo 142 de la ley indicada excluye de responsabilidad penal a las personas menores de catorce (14) indicando que la autoridad competente deberá realizar la verificación de la garantía de sus derechos mientras la Policía realizará la debida identificación y recolección de los datos de la conducta punible.

Por tratarse de personas que son menores de edad al momento de cometer la conducta punible, se crea para ellos un sistema especializado y diferente al de adultos donde el proceso, las medidas y las sanciones impuestas deberán caracterizarse por ser pedagógicas, específicas y diferenciadas con un enfoque que garantiza la justicia restaurativa, verdad y la reparación del daño.

Al igual que con los menores de 14 años, el primer paso en un proceso con adolescentes entre los 14 y 18 años de edad es la verificación de los derechos mediante el Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) mientras paralelamente se adelanta el proceso judicial. Una vez completado el proceso judicial el juez de conocimiento emite un fallo absolutorio o sancionatorio. La tabla a continuación describe los tipos de sanciones.

Tabla 1. Tipo y descripción de sanciones

Tipo de sanción	Descripción
Amonestación	Puede comprender: la recriminación al adolescente por parte de la autoridad judicial; la exigencia al adolescente o representantes legales de la reparación del daño; y la asistencia al curso educativo sobre respeto a los derechos humanos.
Imposición de reglas de conducta	Obligaciones o prohibiciones para regular su modo de vida, así como promover y asegurar su formación por máximo dos (2) años.
Prestación de servicios a la comunidad	Tareas de interés general que el adolescente debe realizar, en forma gratuita por un periodo que no exceda seis (6) meses.

Libertad asistida	Concesión de la libertad con la condición obligatoria de someterse a la supervisión, la asistencia y la orientación de un programa de atención especializada por máximo dos (2) años.
Medio semi-cerrado	Vinculación a un programa de atención especializado al cual deberá asistir obligatoriamente durante horario no escolar o en los fines de semana por un periodo que no exceda tres (3) años.
Privación de la libertad	Se realiza en los Centros de Atención Especializada y tendrá una duración entre uno (1) y cinco (5) años.

Fuente: Ley 1098 de 2006. Artículos 182, 183, 184, 185, 186 y 187.

De conformidad con lo establecido en el artículo 148 de la ley 1098 de 2006, existe un carácter especializado tanto en lo que refiere al proceso como las medidas y sanciones del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescentes, que estará a cargo de autoridades y órganos especializados en materia de infancia y adolescencia, para lo cual “el ICBF diseñará los lineamientos de los programas especializados”.

En tal sentido, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar expidió:

- *Lineamiento Modelo de Atención para Adolescentes y Jóvenes en conflicto con la ley-SRPA.*
Aprobado mediante Resolución No. 1522 del 23 de febrero de 2016.
Modificado mediante Resolución No. 5668 de 15 de junio de 2016.
Modificado mediante Resolución No. 0328 de 26 de enero de 2017.
- *Lineamiento de Medidas Complementarias y/o de Restablecimiento en Administración de Justicia.*
Aprobado mediante Resolución No. 1512 del 23 de febrero de 2016.
Modificado mediante Resolución No. 5666 del 15 junio de 2016.

Estos documentos describen en detalle tanto el modelo de atención como la forma de implementarlo en todo el país y se anexan para su conocimiento y revisión.

Anexo B. Centros de privación para menores en conflicto con la Ley

En el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, consagrado por la Ley 1098 de 2006, la infraestructura está sujeta a las medidas y/o sanciones según el momento procesal. A continuación, se describen los diferentes tipos de centros que se encuentran en el Distrito:

A. Centros de privación de la libertad

Según el momento procesal se advierten tres situaciones que implican privación de libertad, a saber: internamiento transitorio, internamiento preventivo y sanción privativa de la libertad.

Centros para internamiento transitorio:

Según el “Lineamiento de Servicios para Medidas y Sanciones del Proceso Judicial SRPA” del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, “El Centro Transitorio es el lugar en donde permanecen los adolescentes o jóvenes luego de la aprehensión en flagrancia, o de la materialización de la orden de captura emitida por un juez, mientras la Fiscalía delegada para adolescencia en la jurisdicción, define la presentación del adolescente o joven ante el juez con función de control de garantías”. En los casos de detención transitoria, cuando se presente flagrancia el adolescente “será conducido de inmediato ante el Fiscal delegado para la autoridad judicial, quien dentro de las 36 horas siguientes lo presentará al juez de control de garantías y le expondrá cómo se produjo la aprehensión” de acuerdo con la Ley 1098 de 2006 el artículo 191 (I.C.B.F. 2018).

El internamiento transitorio, en la ciudad de Bogotá se cumple en las siguientes ubicaciones:

Tabla 2. Centros de Internamiento transitorio.

Dirección	Población	Entidad Responsable	Operador
Calle 12 No. 30-3 CESPA	Femenino	ICBF	Instituto Psicológico de Colombia Humanizado para la Reconciliación y la Paz en Colombia - IPSICOL
Calle 12 No. 32-25	Masculino	ICBF	Instituto Psicológico de Colombia Humanizado para la Reconciliación y la Paz en Colombia - IPSICOL

Fuente: SDSCJ. Información sujeta a actualización por parte de la fuente. Información extraída a 28/01/2019

Centros para internamiento preventivo:

Procede en cualquier momento del proceso penal, hasta antes de la audiencia de juicio, cuando exista:

1. Riesgo razonable de que el adolescente evadirá el proceso.
2. Temor fundado de destrucción u obstaculización de pruebas.
3. Peligro grave para la víctima, el denunciante, el testigo o la comunidad.

Los adolescentes privados de la libertad en cumplimiento de la orden judicial de internamiento preventivo la cumplirán en el centro de internamiento preventivo, por un término máximo de 4 meses prorrogable por uno más (Parágrafo 1° del artículo 181 de la Ley 1098 de 2006).

Tabla 3. Centros Internamiento preventivo

Dirección	Población	Entidad Responsable	Operador
Hogar Femenino la Esmeralda - Trans. 30 No. 57-55 SUR	Femenino	ICBF	Instituto Psicopedagógico de Colombia Humanizado para la Reconciliación y la Paz en Colombia - IPSICOL
CIPA – Calle 12 No. 30-3	Masculino	ICBF	Instituto Psicopedagógico de Colombia Humanizado para la Reconciliación y la Paz en Colombia - IPSICOL

Fuente: SDSCJ. Información sujeta a actualización por parte de la fuente. Información extraída a 28/01/2019

Centro de Atención Especializada para sanción privativa de la libertad:

De conformidad con el artículo 187 del Código de la Infancia y Adolescencia, la privación de la libertad en centro de atención especializada se aplicará, según criterio del juez para adolescentes con función de conocimiento, a los adolescentes mayores de catorce (14) años y menores de dieciocho (18) años que sean hallados responsables de la comisión de delitos y aquellos que alcanzaron su mayoría de edad en el centro, los cuales deben continuar con el cumplimiento de la sanción en el Centro.

En Bogotá existen cinco (5) Centros de Atención Especializada:

Tabla 4. Centros de Atención Especializada

Dirección	Población	Entidad Responsable	Operador
CAE El Redentor Adolescentes Diagonal 58 Sur No. 29-18	Masculino	ICBF Regional Bogotá	Fundación FEI Familia, Entorno, Individuo
CAE El Redentor jóvenes Cra 33 No. 58-20 Sur	Masculino	ICBF Regional Bogotá	Instituto Psicopedagógico de Colombia Humanizado para la Reconciliación y la Paz en Colombia - IPSICOL
CAE Hogar Femenino La Esmeralda Carrera 33 No. 58-20 Sur	Femenino	ICBF Regional Bogotá	Instituto Psicopedagógico de Colombia Humanizado para la Reconciliación y la Paz en Colombia - IPSICOL
Cae Belén Calle 7 No. 0-11 Barrio Belén	Masculino	ICBF Regional Bogotá	Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos de

			Nuestra Señora de los Dolores.
Cae Bosconia Calle 20 No. 18B-18 Barrio La Favorita	Masculino	Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia SDSCJ	Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores.

Fuente: SDSCJ. Información sujeta a actualización por parte de la fuente. Información extraída a 28/01/2019

Actualmente, la Secretaría Distrital de Seguridad Convivencia y Justicia avanza en la construcción del Centro de Atención Especializada Campo Verde, el cual contará con 150 cupos para adolescentes y/o adolescentes privados de la libertad en cumplimiento de una sanción impuesta en el marco del SRPA.

B. Centros para sanciones no privativas de la libertad

La Ley 1098 de 2006, establece sanciones que no restringen el derecho de locomoción de los adolescentes y/o jóvenes sancionados, y que de igual manera compromete una serie de actividades orientadas al cumplimiento de los fines del Sistema, las cuales son desarrolladas en diferentes centros ubicados en la ciudad así:

Tabla 5. Centros de Atención para Sanciones No Privativas de la libertad en el SRPA

Operador	Dirección	Localidad	Sanción que atiende	Entidad a cargo
Instituto de Estudios del Ministerio Público	Cra 5 No. 15-80	La Candelaria	Amonestación	Procuraduría General de la Nación
FORJAR	Carrera 44 # 58C - 90 sur	Ciudad Bolívar	Libertad asistida y prestación de servicios a la comunidad.	Secretaría Distrital de Integración Social
	Carrera 12G # 22B - 29 sur	Rafael Uribe Uribe	Libertad asistida y prestación de servicios a la comunidad.	Secretaría Distrital de Integración Social
	Carrera 98 # 136 – 43	Suba	Libertad asistida y prestación de servicios a la comunidad.	Secretaría Distrital de Integración Social
ACJ	Transversal 28b # 37 – 33.	Teusaquillo.	Libertad asistida	ICBF Regional Bogotá

	Carrera 31b # 1h – 68	Puente Aranda	Prestación de servicios la comunidad	ICBF Regional Bogotá
OPAN	Diagonal 47 sur no 52 a – 04.	Tunjuelito	Libertad asistida	ICBF Regional Bogotá
	Avenida carrera 68 # 67f - 56b	Engativá	Internamiento en medio semicerrado.	ICBF Regional Bogotá

Fuente: SDSCJ. Información sujeta a actualización por parte de la fuente. Información extraída a 28/01/2019

Anexo C. Atendidos en 2018 por centro no privativo de la libertad.

<i>CENTRO</i>	<i>Total atendidos 2018</i>	<i>Talleres de familia</i>
Centro FORJAR Suba	29	6
Centro FORJAR Rafael Uribe	29	6
Centro FORJAR Ciudad Bolívar	50	10
OPAN Av. 68	40	8
OPAN Venecia	19	4
OPAN Casa Taller	20	4
ACJ	10	2
Internamiento Preventivo Esmeralda	16	2
Internamiento Preventivo Acogida	60	12
<i>TOTAL</i>	<i>273</i>	<i>54</i>

Fuente: SDSCJ. Información sujeta a actualización por parte de la fuente. Información extraída a 28/01/2019

Anexo D. Descripción cohortes en Centros de Atención Especializada durante 2018

Centro de Atención Especializado	Fecha de Consentimiento	Fecha de Línea base	Fecha de Línea salida	# Participantes iniciaron	# Participantes finalizaron	Fecha de inicio	Fecha finalización
PRIMERA COHORTE							
CAE Bosconia	11/02/2018	15/02/2018	22/05/2018	16	9	20-02-2018	30/05/2018
CAE Belén	18/02/2018	21/02/2018	30/05/2018	10	7	28-02-2018	01/06/2018
CAE La Esmeralda	04/03/2018	05/03/2018	20/06/2018	9	7	14-03-2018	22/06/2018
SEGUNDA COHORTE							
CAE Bosconia	08/07/2018	22/05/2018	23/10/2018	9	8	31/07/2018	09/11/2018
CAE Belén	08/07/2018	30/05/2018	01/11/2018	8	7	25/07/2018	09/11/2018
CAE La Esmeralda	08/07/2018	20/06/2018	11/10/2018	10	8	31/07/2018	08/11/2018
TERCERA COHORTE							
CAE Redentor Adolescentes	18/11/2018	21/11/2018	11/01/2019	42	17	28/11/2018	10/01/2019
CAE Redentor Jóvenes	18/11/2018	22/11/2018	12/01/2019	8	4	27/11/2018	11/01/2019

Fuente: SDSCJ. Información sujeta a actualización por parte de la fuente. Información extraída a 28/01/2019

Anexo E. Formato de reporte de los juegos

Código del Participante: _____

Evaluador: Por favor marque con una X la elección que hace el participante en los siguientes juegos.

Marcar con una X

Juego 1			Juego 2	
Hoy	En UNA semana		En UNA semana	En DOS semanas
2 dulces	2 dulces		2 dulces	2 dulces
2 dulces	3 dulces		2 dulces	3 dulces
2 dulces	4 dulces		2 dulces	4 dulces
2 dulces	5 dulces		2 dulces	5 dulces
2 dulces	6 dulces		2 dulces	6 dulces
2 dulces	7 dulces		2 dulces	7 dulces
2 dulces	8 dulces		2 dulces	8 dulces
2 dulces	9 dulces		2 dulces	9 dulces
2 dulces	10 dulces		2 dulces	10 dulces

Juego 3	Juego 4	Juego 5	Juego 6
Diamante ♦	Diamante ♦	Diamante ♦	Diamante ♦
Pica ♠	Pica ♠	Pica ♠	Pica ♠
Tiempo M ____ S ____ MS ____	Tiempo M ____ S ____ MS ____	Tiempo M ____ S ____ MS ____	Tiempo M ____ S ____ MS ____

Resultado rifa

Juego número:

1 __ Decisión 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 2 __ Decisión 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 3 __
 4 __
 5 __
 6 __

Número de dulce que gana: _____

A entregarse: Hoy _____

En una semana: _____

En dos semanas: _____