

Evaluación formativa de dos intervenciones inspiradas en principios restaurativos en centros de reclusión

Formative evaluation of two interventions inspired by restorative principles in detention centers

Avaliação formativa de duas intervenções inspiradas em princípios restaurativos em centros de reclusão

Fecha de recepción: 2017/08/15 | Fecha concepto de evaluación: 2017/10/28 | Fecha de aprobación: 2018/01/05

Diana Carolina Gómez

Máster en Psicología de la Universidad de los Andes.
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF),
Bogotá, Colombia.
diana20cg@hotmail.com

Omar Suárez

Abogado y Psicólogo de la Universidad de los Andes.
Asesor del Programa Aulas en Paz,
Bogotá, Colombia.
od.suarez136@uniandes.edu.co

Enrique Chaux

Doctor en Educación de la Universidad de Harvard.
Profesor Titular, Departamento de Psicología, Universidad de los Andes.
Director del Grupo de Investigación Educación, Desarrollo y Convivencia,
Bogotá, Colombia.
echaux@uniandes.edu.co

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Gómez, D., Suárez, O. & Chaux, E. (2018). Evaluación formativa de dos intervenciones inspiradas en principios restaurativos en centros de reclusión. *Revista Criminalidad*, 60 (2): 41-58.

Resumen

Los principios en los que se basa la justicia restaurativa representan una alternativa con gran potencial transformador para víctimas y victimarios, aunque todavía no es del todo claro cómo aprovechar bien ese potencial. Se presentan dos evaluaciones formativas de intervenciones para personas reclusas por haber cometido delitos. Participaron siete adolescentes en el estudio 1 y cinco adultos en el estudio 2, todos hombres. La intervención del estudio 1 consistió en diez sesiones de una hora, que incluían un módulo de manejo de la ira, adaptado del programa EQUIP, y un módulo sobre reparación del daño. La intervención del estudio 2 fue de seis sesiones, focalizadas exclusivamente en

reparación del daño. Las intervenciones incluían juegos de roles que simulaban un eventual encuentro entre los participantes y las víctimas de sus agresiones, y cartas a sus víctimas, que sabían que no serían enviadas. Se encontró un alto grado de satisfacción e involucramiento de los participantes, quienes demostraron empatía por sus víctimas y disposición a reparar el daño, así como un aumento en su reporte de manejo de la ira. Estos dos estudios muestran que es posible aprovechar, en centros de reclusión, el potencial transformador de los principios restaurativos, incluso sin reuniones con las víctimas.

Palabras clave

Reparación de daños, establecimientos penitenciarios, cárceles, agresiones, educación en el tratamiento (fuente: Tesoro de política criminal latinoamericana - ILANUD).

Abstract

Restorative justice is based on principles which constitute an opportunity with great transformative potential for victims and aggressors alike; although it is not clear yet how to tap that potential. Two formative evaluation of intervention are presented here for individuals held in detention because they have committed offences. Seven adolescents participated in study 1 and five adults took part in study 2, all of whom were men. The intervention in study 1 consisted of 10 sessions of 1 hour, which included an anger management module adapted from the EQUIP program and a reparation for damage module. The intervention of study 2 involved six

sessions which were exclusively targeted for the reparation of damage. The interventions incorporated role plays that simulate a possible meeting of the participants, their aggression victims and letters to the victims that would not be sent. The study found a high level of participants' satisfaction and involvement; they demonstrated empathy for their victims and willingness for repairing the damage as well as an increase in their anger management report. These studies show that, in detention centers, it is possible to take advantage of the transformative potential of restorative principles even without conducting meetings with the victims.

Key words

Damages reparation, correctional facilities, jails, aggressions, education in the treatment (source: Tesouro de política criminal latinoamericana - ILANUD).

Resumo

Os princípios nos quais se baseia a justiça restaurativa representam uma alternativa com grande potencial transformador para vítimas e vitimizadores, embora não esteja bem claro como tal potencial deva ser aproveitado. Apresentam-se duas avaliações formativas de intervenções para pessoas detidas por terem cometido delitos. No estudo 1, participaram sete adolescentes e, no estudo 2, cinco adultos, todos eles homens. A intervenção do estudo 1 consistiu em dez sessões de uma hora, que incluíam um módulo sobre gerência da raiva, adaptado do programa EQUIP, e um módulo acerca da reparação do dano. A intervenção do estudo 2 resumiu-se a seis sessões, focadas

exclusivamente na reparação do dano. As intervenções incluíram jogos de encenação, que simulavam um eventual encontro entre os participantes e as vítimas das suas agressões, e a escrita de cartas a suas vítimas, as quais os autores sabiam que não seriam enviadas. Identificou-se um alto nível de satisfação e envolvimento dos participantes, que demonstraram empatia pelas suas vítimas e disposição para reparar o dano, bem como um aumento nos seus relatórios de gerência da raiva. Esses dois estudos mostram que é possível aproveitar, em centros de reclusão, o potencial transformador dos princípios restaurativos, inclusive sem reuniões com as vítimas.

Palavras chave

Reparação de danos, estabelecimentos prisionais, prisões, agressões, educação no tratamento (fonte: Tesouro de política criminal latinoamericana - ILANUD).

Introducción

La justicia restaurativa, por oposición a la retributiva o punitiva, entiende que el delito es más que la violación de una norma. Es también el daño a una persona y la ruptura de los lazos sociales. Además, se ha identificado que reconocer el daño que se ha hecho y realizar acciones para repararlo puede ser sanador para las víctimas y transformador para los victimarios (Sampedro, 2010). Por esto, la justicia restaurativa le apuesta a un encuentro, en donde víctima, agresor y comunidad logren hallar en conjunto la forma de reparar el daño (Echeverri & Maca, 2006). Sin embargo, muchas veces es difícil que este encuentro ocurra, por razones logísticas, o también puede ser riesgoso, porque si no se lleva a cabo con cuidado, puede afectar emocionalmente a las víctimas, y puede convertirse en una nueva forma de victimización. Una manera –hasta ahora poco explorada– de aprovechar el potencial transformador de la justicia restaurativa, pero evitando los riesgos y dificultades prácticas de los encuentros, es simular estos. En este artículo se presentan dos estudios sobre dos intervenciones en centros de reclusión, una con adolescentes y otra con adultos, las cuales buscan aprovechar ese potencial transformador de los principios restaurativos, pero no con encuentros reales, sino simulados. El objetivo general de ambos estudios fue evaluar estas intervenciones de modo formativo y en pequeña escala. Específicamente, ambos estudios buscaban identificar el nivel de involucramiento de los participantes con las actividades, así como posibles transformaciones en algunas variables cruciales para la convivencia, como agresión, empatía y manejo de la ira en el primer estudio, y empatía, aceptación de responsabilidad, deseo de reparación y formas de hacerla en el segundo estudio.

Howard Zehr, uno de los pioneros de la justicia restaurativa, define el delito desde esta como una violación hacia las personas y las relaciones, en lugar de ser únicamente una violación a la Ley, la cual crea obligaciones, y la obligación central es corregir los errores (Zehr, 2002). De esta manera, cobran un lugar central las necesidades de la víctima surgidas a partir de la agresión, así como las obligaciones del agresor frente a esas necesidades, lo que implicaría que este último comprenda las consecuencias de sus actos y sienta empatía hacia las víctimas, para posteriormente repararlas.

Zehr (2002) plantea diez principios para el diseño y evaluación de programas desde este enfoque: 1) énfasis en el daño causado por el crimen y no en las leyes que fueron transgredidas; 2) mostrar igual preocupación

y compromiso con las víctimas y los agresores, involucrándolos a ambos en el proceso de justicia; 3) trabajar sobre la restauración y empoderamiento a las víctimas, y responder a sus necesidades tal y como son vistas por las mismas víctimas; 4) apoyar a los agresores mientras se les incentiva para que comprendan, acepten y lleven a cabo sus obligaciones; 5) reconocer si las obligaciones pueden generar dificultades en el agresor, pues ellas no deben causarle daño y deben ser alcanzables; 6) proveer oportunidades para el diálogo, directo o indirecto, entre la víctima y el agresor, de una manera apropiada; 7) encontrar maneras significativas de involucrar a la comunidad para responder a las bases del crimen en ella; 8) promover la colaboración y la reintegración, tanto de víctimas como agresores, en lugar de la coerción y el aislamiento; 9) prestar atención a las consecuencias no esperadas del tratamiento, y 10) mostrar respeto por todos los participantes –víctimas, agresores y colegas del sistema de justicia (Zehr, 2002).

Desde esta perspectiva, se han implementado diversas prácticas de encuentro entre las partes, agresor, víctima y comunidad, en relación con una ofensa particular, para resolver colectivamente cómo tratar la ofensa y sus implicaciones para el futuro (Marshall, 1996). En este proceso, la participación de cada uno debe ser voluntaria, y puede llevarse a cabo en cualquier momento del proceso penal en el sistema de justicia (Llewellyn & Howse, 1998). Los tres modelos más empleados son las mediaciones víctima-agresor (VOM), las conferencias de grupo familiar (FCG) y los círculos de la comunidad (Latimer, Dowden & Muise, 2005). La mediación *víctima-agresor* (VOM) (diferente a la que se hace entre las partes en un conflicto) (Chaux, 2012; Moore, 2003; Torrego, 2000) se trata de un encuentro cara a cara entre víctima y agresor, con un facilitador que guía el proceso (Umbreit, Coates & Vos, 2001). Antes del encuentro, el facilitador ha realizado sesiones individuales con cada una de las partes, para prepararlas y decidir si el encuentro es o no adecuado para los participantes. Las VOM han sido implementadas en diversos países, como Canadá (Umbreit, 1999), Estados Unidos (Umbreit & Coates, 1993; Bradshaw, Roseborough & Umbreit, 2006; Choi & Gilbert, 2010), el Reino Unido (Dhami, 2016), Japón (Haley, 1995), Indonesia (Syukur & Bagshaw, 2015) y Finlandia (Uotila & Sambou, 2010).

La *conferencia de grupo familiar* (FCG) se basa en los mismos principios que la VOM, pero incluye, además, a familiares de cada una de las partes y a un coordinador, que ofrece una guía del proceso (McCold, 2000). Las conferencias de grupo familiar se han implementado en el Reino Unido (Mutter, Shemmings, Dugmore & Hyare, 2008), en Nueva Zelanda (Cohen y Gershon, 2015; Vieille, 2013) y Australia (Blecher, 2011), entre otros países.

Los *círculos* (empleados originalmente en comunidades indígenas de Canadá) consisten en encuentros que involucran a una mayor cantidad de participantes, incluidas víctimas, agresores, familiares y personas de la comunidad en general. Las discusiones, por lo regular, son más amplias que en otras prácticas restaurativas, y consisten en el análisis de las situaciones en la comunidad que dieron lugar a la agresión, el apoyo que necesitan las víctimas y los agresores, y las obligaciones de la comunidad ante la agresión (Zehr, 2002). Ellos se han implementado en lugares como Estados Unidos (Coates, Umbreit & Vos, 2010), Canadá (Stuart, 2011) y la República Democrática del Congo (Kiyala, 2015), entre otros.

En América Latina también se han implementado diversas prácticas basadas en principios restaurativos. En Chile se realizan programas de servicio en beneficio de la comunidad, desde una perspectiva restaurativa, que presentan “cinco veces más chances de lograr los objetivos de intervención respecto de quienes prestan servicios de escaso vínculo comunitario” (Díaz, 2012, p. 83). En Costa Rica, el programa AVP (Alternatives to Violence Project) entrena a personas privadas de la libertad en mecanismos alternativos para la solución de conflictos. En un comienzo, los reclusos relatan de qué forma resuelven por lo general las controversias que se presentan en su vida. Luego se realiza una capacitación en diferentes técnicas alternativas de solución de conflictos. Finalmente, se les explica cómo identificar escenarios en los cuales podrían responder de forma violenta y cómo modificar ese actuar (Bitel, 2013). En otros países, como Argentina y Chile, las conferencias de conciliación con moderador han tenido una gran acogida dentro del proceso penal (Márquez, 2010). En estas conferencias no se pretende establecer responsabilidades penales, sino buscar alternativas para reparar el daño que se le ha causado a la víctima.

En los últimos años, la legislación de diversos países de América Latina ha impulsado los enfoques restaurativos frente al delito (ONU, 2002). Por ejemplo, en Brasil la ley para niños y adolescentes creó un espacio para el uso de las medidas alternativas para la resolución de casos criminales (Congreso Nacional de Brasil, 1990). A su vez, la Asociación de Protección y Asistencia al Condenado (APAC) impulsa programas para promover que los agresores asuman la responsabilidad de sus actos delictivos, para luego encontrarse con las víctimas y tener un proceso conciliatorio (Barros, 2010). En Uruguay, el código de la niñez y la adolescencia, en su artículo 84, establece la obligatoriedad de reparar a las víctimas y la posibilidad de suspender el proceso penal en cualquier etapa para acudir a un proceso de mediación entre la víctima y el agresor (Asamblea General de Uruguay, 2004).

En Colombia, la Ley 1098, de infancia y adolescencia, plantea que el proceso de los adolescentes infractores en el sistema de responsabilidad penal “deberá garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño” (Congreso de la República de Colombia, 2006, art. 140), y que la rehabilitación y resocialización de los jóvenes infractores deberá basarse en principios de justicia restaurativa. Sin embargo, todavía hay muchas dudas sobre cómo llevar este enfoque restaurativo a la práctica. Por ejemplo, una evaluación al sistema de responsabilidad penal da cuenta de un desconocimiento e inadecuada implementación de la justicia restaurativa en Colombia (Acuña & López, 2013).

Algunos proyectos le apuntan al fortalecimiento de los principios restaurativos en espacios distintos a los establecimientos de reclusión. Por ejemplo, Rodríguez, Padilla, Rodríguez y Díaz (2010) analizaron procesos de justicia restaurativa en casos de violencia intrafamiliar que llegaban al Centro de Atención a Víctimas de Violencia Intrafamiliar (CAVIF), de la Fiscalía General de la Nación. Los autores resaltan la importancia de informar a los actores involucrados (víctima, agresor, comunidad, funcionarios) sobre las implicaciones de su participación en procesos restaurativos, y lo que representa este tipo de acercamiento entre víctima y agresor. Teniendo en cuenta este panorama, el desarrollo de programas de intervención efectivos, basados en los principios de justicia restaurativa, se constituye en una prioridad.

Con frecuencia, resulta muy difícil, riesgoso o imposible llevar a cabo un encuentro entre agresores y víctimas, por lo cual a veces se llevan a cabo intervenciones en donde no necesariamente se realiza un encuentro físico entre las partes. Estos programas, si bien no se pueden considerar como restaurativos, en sentido estricto, conservan unos objetivos congruentes con los principios de la justicia restaurativa: crear conciencia por la víctima, enmendar, mediar o fortalecer lazos con la comunidad (Van Ness, 2007). Un ejemplo específico es el proyecto Sycamore, desarrollado en la prisión Fellowship (Gran Bretaña). El objetivo principal consiste en que los prisioneros entiendan el impacto del crimen sobre las víctimas y acepten la responsabilidad de sus crímenes. En este proceso se trabaja a través de juegos de roles o con videos en los que las víctimas relatan cómo el crimen ha afectado sus vidas. Posteriormente, los prisioneros tienen la oportunidad de hacer actos simbólicos de restitución, como artesanías o poemas (Dhami, Mantle & Fox, 2009). Este programa se ha extendido por varios países, como Canadá y Estados Unidos, e incluso ha llegado a Colombia, en donde el INPEC autorizó a la confraternidad carcelaria la

implementación en seis cárceles del país; sin embargo, no se conocen resultados de su implementación (Barros, 2010). También el programa SORI, ofrecido en el Reino Unido por el Ministerio de Justicia, presenta un curso de cuatro días, en el que busca crear conciencia por las víctimas a través de juegos de roles, trabajos en grupo y ejercicios individuales (Beech, 2011). En este programa los prisioneros tienen encuentros con víctimas indirectas de otros crímenes similares, y hacia el final del curso cada prisionero hace un pronunciamiento público, en el que asume la responsabilidad de la ofensa y habla de las acciones que emprenderá para enmendar el daño causado.

Diversos autores han considerado que los infractores tendrían dificultades para establecer empatía (Cohen & Strayer, 1996; Lardén, Melin, Holst & Langström, 2006; Robinson, Roberts, Strayer & Koopman, 2007), así como para presentar un adecuado manejo de la ira (Glick & Goldstein, 1987; Granic & Butler, 1997; Ireland & Culpin, 2005). Estas dificultades estarían relacionadas con dos formas de expresión de la agresión: la instrumental y la reactiva (Chaux, 2003). La agresión instrumental, o proactiva, se usa como un medio para lograr un objetivo sin ninguna ofensa previa, y con frecuencia se relaciona con ausencia de empatía por la víctima; es decir, el agresor no parece demostrar una respuesta emocional congruente con el sufrimiento generado en la víctima. Por otra parte, la agresión reactiva, definida como la respuesta a una ofensa real o percibida, con frecuencia se relaciona con dificultades para regular las emociones propias (por ejemplo, causar lesiones personales a otra persona después de haber percibido una ofensa de esta). De esta manera, se esperaría que un aumento de la empatía y del adecuado manejo de la ira permita incidir en una disminución de ambos tipos de agresión (Chaux, 2003). Consistente con esto, algunos programas que tienen como objetivo disminuir la reincidencia han buscado desarrollar empatía en infractores (Wastell, Cairns & Haywood, 2009; Barriga, Sullivan-Cosetti & Gibbs, 2009), y otros han promovido el manejo de la ira (Ireland, 2004; Swaffer & Hollin, 2001), como los programas ART (Aggression Replacement Training) (Glick & Goldstein, 1987) y EQUIP (Gibbs, Potter & Goldstein, 1995). La intervención presentada en el estudio I busca integrar la promoción de la empatía a través de estrategias inspiradas en justicia restaurativa, con estrategias de manejo de la ira adaptadas del programa EQUIP. Hasta donde sabemos, no se han evaluado formativamente intervenciones que integren ambos tipos de estrategias.

Estudio 1

El primer estudio buscó implementar y evaluar formativamente el programa de intervención Entrenamiento Restaurativo, una integración (diseñada para la presente investigación) de estrategias inspiradas en justicia restaurativa con actividades del programa EQUIP (Gibbs *et al.*, 1995). El programa fue diseñado para una implementación grupal en reuniones de seis a ocho personas reclusas, bajo la moderación de un/a profesional. El programa consta de tres módulos distribuidos en diez sesiones de aproximadamente una hora cada una: 1. Ayuda positiva de pares (adaptada de EQUIP; 1 sesión); 2. Manejo de la ira (adaptada de EQUIP; 5 sesiones), y 3. Reparación del daño (componente basado en principios de la justicia restaurativa; 4 sesiones). La ayuda positiva de pares consiste en una discusión conjunta sobre los problemas que cada uno ha tenido, donde el facilitador (en este caso la primera autora) realiza una introducción y luego le da la palabra a cada uno de los participantes para plantear sus respectivos problemas. Seguidamente, el grupo debe decidir por consenso quién necesita ayuda, y elaborar un plan para implementar la solución del problema con un período de tiempo específico.

El componente de manejo de la ira tiene como objetivo ayudar a los participantes a responder constructivamente frente a eventos que le generan ira. De manera específica, en cinco sesiones se busca que logren: 1) identificar desencadenantes (eventos externos y sensaciones internas) de la ira; 2) identificar señales que le permitan a la persona saber que experimenta una emoción de ira; 3) usar recordatorios (autodeclaraciones, como “cálmate”, o explicaciones no hostiles sobre el comportamiento de los otros); 4) usar técnicas para la reducción de los niveles de ira, y 5) uso de la autoevaluación.

El componente restaurativo incluía las siguientes cuatro sesiones: 1) sensibilización ante la posición de la víctima, identificando inicialmente situaciones de su vida en las que ellos mismos hayan estado en el lugar de víctimas; 2) reconocimiento de la responsabilidad ante el daño causado a otras personas en situaciones en las que han estado en la posición de victimarios o agresores; 3) propuesta de reparación del daño a la víctima, teniendo en cuenta las consecuencias que ha tenido para la víctima (a esta fase, de carácter propositivo, solo se llega si ha reconocido la responsabilidad ante el daño), y 4) encuentro simulado con la víctima, en el cual se actúa como si ocurriera un reencuentro del agresor con la víctima, que incluya presentar una disculpa, dar cuenta de la comprensión del daño en la víctima, de su responsabilidad como victimario y una propuesta real

para repararlo. Es importante aclarar que no se buscó en ningún momento el contacto directo o indirecto con la víctima.

El estudio I buscó responder específicamente las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo fue el nivel de involucramiento y la satisfacción de los adolescentes participantes?
- ¿Qué transformaciones se pudieron identificar en agresión, empatía frente a las víctimas, y manejo de la ira en los adolescentes infractores, al participar en la intervención de entrenamiento restaurativo?

Metodología del estudio 1

Participantes

En el estudio I participaron siete adolescentes hombres (P1-P7), entre los 16 y 18 años, con medida de privación de la libertad en una institución de la ciudad de Bogotá. La selección de los jóvenes para el estudio se basó inicialmente en la viabilidad del permiso de los jueces a su cargo, el cual se obtuvo por parte de tres jueces penales de conocimiento para adolescentes de Bogotá. Del grupo de jóvenes pertenecientes a estos tres juzgados, se tuvieron en cuenta aquellos adolescentes a quienes les faltaba un tiempo mayor de seis meses para la finalización de su sanción (para garantizar su estadía a lo largo de toda la intervención y de la evaluación final). Además, se excluyeron casos por delitos muy graves, como homicidio y abuso sexual, al considerar que esta población requiere de un manejo especial, diferente del que se propuso realizar mediante el presente estudio.

Una vez realizado este filtro, se estableció contacto con los jóvenes que cumplieron estas condiciones, y se les expuso de manera individual el propósito del proyecto, que se describió como “talleres mediante los cuales se busca enseñarles a mejorar el manejo de la ira y a reparar el daño que pudieron haber causado en otros por el delito u otras situaciones”. De este grupo, ocho manifestaron estar de acuerdo con participar, y fueron incluidos en el estudio después de firmar el consentimiento y el asentimiento informado, consistentes con las consideraciones éticas del estudio. Y de este grupo, siete jóvenes lograron finalizar todo el proceso.

Método de recolección de datos

Se recogieron diversos tipos de datos, basados en instrumentos de autorreporte, entrevistas y matrices de observación, que se describen a continuación:

Manejo de la ira (Velásquez y Chauz, 2005; $\alpha = 0,82$). Autorreporte de tres ítems (“Para mí es difícil controlar mis acciones cuando me da ira”; “Me cuesta trabajo calmarme cuando me da ira”; “Actúo sin pensar cuando me da ira”) con opciones de respuesta: *nunca* (3), *pocas veces* (2), *casi siempre* (1) y *siempre* (0). Después de obtener las respuestas, se hicieron preguntas aclaratorias para verificar que hubieran comprendido el sentido de las preguntas de la escala y para solicitarles que ilustraran sus respuestas con ejemplos.

Empatía (Schulz, Ainley, Friedman & Lietz, 2011; $\alpha = 0,87$). Autorreporte de diez ítems (p. ej., “Alguien que te cae mal se cae y se hace daño”; “Se burlan de alguien que te cae mal”) con opciones de respuesta: *me parece divertido* (0), *me da igual* (1) o *me molesta* (2). Después de cada pregunta, se preguntó para hacer aclaraciones y se les pidieron ejemplos para ilustrar sus respuestas.

Escala de satisfacción. Esta escala, de seis ítems (p. ej., “Me gustó asistir a los talleres”; “Me gustó la forma en que la facilitadora presentó los talleres”), con opciones de respuesta de nada, poco o mucho, fue elaborada para este estudio y aplicada por escrito una semana después de la finalización de la intervención. Además, se indagó por lo que más y lo que menos les gustó, y la utilidad de la intervención para su vida.

Reporte de educadores (Guerra, 1983; confiabilidad test-retest: 0,96). Reporte de diez ítems de los educadores del centro de reclusión sobre cada adolescente (p. ej., “Soluciona problemas con sus compañeros comportándose agresivamente”; “Respondería con una agresión si un compañero lo mira mal”), con opciones de respuesta: *nunca* (4), *mucho pocas veces* (3), *algunas veces* (2), *frecuentemente* (1) y *siempre* (0). Aunque se intentó que el mismo educador realizara ambas calificaciones, para la mayoría de los casos no fue posible, debido a los cambios de turno.

Entrevista semiestructurada. Se realizaron entrevistas individuales para lograr una familiarización con cada adolescente y hacer una caracterización inicial. La entrevista incluyó cuatro apartados: 1) datos generales (p. ej., edad, escolaridad); 2) contexto institucional (p. ej., ¿cómo es tu vida cotidiana en la institución?, ¿cómo es tu relación con compañeros?); 3) contexto familiar (p. ej., ¿con quién vivías antes de llegar a la institución?, ¿cómo era antes tu relación con ellos?, y 4) relación con pares (p. ej., ¿solías tener peleas o conflictos con muchachos de tu edad?, ¿por qué motivos?).

Entrevista de casos hipotéticos. Se llevaron a cabo entrevistas diseñadas específicamente para esta investigación, basadas en cuatro casos de situaciones de agresión en los que se describe a un personaje

agresor y a una víctima: 1) celular encontrado en la tienda; 2) hurto en un puente peatonal; 3) robo de tenis en la institución, y 4) venganza de barristas de fútbol. Por ejemplo, en el caso del *celular en la tienda*, se describe la siguiente situación:

Stiven tiene 15 años, vive con su mamá y su hermano. Hace dos meses se salió de estudiar y ahora se la pasa con unos nuevos amigos, con quienes sale a tomar. Un día, junto con sus amigos, vieron que a un hombre que salía de una tienda se le cayó el celular y no se dio cuenta. Stiven decidió cogerlo y quedárselo para él. La persona a la que le roba el celular se llama Carlos, tiene 40 años y cuenta con muy buenos ingresos en su trabajo, vive con su esposa y sus hijos, quienes lo estaban esperando en el carro en el momento en que lo robaron.

Para cada uno de los casos hay variaciones en las características de la víctima: se presenta primero una que cuenta con unas condiciones de menor vulnerabilidad y después una víctima que es más vulnerable, como se muestra a continuación, en la segunda parte del caso del *celular en la tienda*:

Después se supo que este celular era en realidad de doña María, quien había salido antes de la tienda, y sin darse cuenta se le había caído el celular. Doña María venía muy contenta, porque había ahorrado, de la plata que recibe trabajando en casas de familia, para comprar un celular usado y así poder hablar con su hijo, que está en el ejército, pues él no tiene a dónde llamarla.

Se buscó evaluar si estas variaciones generaban diferentes grados de empatía. Después de cada uno de los dos apartados del caso, se indagó por la opinión acerca de la agresión (p. ej., “¿Qué opinas de lo que hizo Stiven?”), por lo que ellos harían en la posición del agresor (p. ej., “¿Habría alguna situación en la que harías lo mismo que hizo Stiven?”), y por lo que sentirían en caso de hacerlo (p. ej., “¿Si tú hubieras hecho lo mismo que hizo Stiven, ¿cómo te sentirías?”). Estas entrevistas tuvieron una duración promedio de 30 minutos cada una.

Matriz de involucramiento. Esta matriz de observación fue diseñada para este estudio, y consta de cuatro niveles: *muy bajo* (1), al no participar, mostrar desinterés en el tema planteado o expresar disgusto ante el taller; *bajo* (2), al participar solamente para responder preguntas del entrevistador y con respuestas bastante cortas; *medio* (3), al presentar intervenciones verbales en parte de la sesión o con interés en una sola parte; *alto* (4), al participar activamente dando opiniones, o mostrar conexión emocional con el tema tratado y expresar experiencias personales. La asignación al nivel de involucramiento fue realizada por la investigadora, a partir de la revisión

de la transcripción de las sesiones de intervención, mediante un análisis de la participación y la motivación expresada en las verbalizaciones de los jóvenes.

Procedimiento

Los instrumentos para evaluar el manejo de la ira y la empatía se aplicaron a los jóvenes de manera individual por la misma investigadora, una semana antes y una después de la intervención. Tanto las entrevistas como las escalas se presentaron en forma verbal a los jóvenes, y se les solicitó su respuesta y la explicación de estas. La aplicación de todos los instrumentos se grabó en formato de audio y después se realizó su transcripción.

Una vez conformado el grupo que participaría en la intervención, de ocho adolescentes inicialmente y de siete al final, la primera autora lideró la implementación de las actividades. Se realizaron diez sesiones, de las cuales nueve fueron grupales y una individual. El espacio utilizado para las sesiones grupales fue un salón de la institución con adecuadas condiciones de infraestructura, iluminación y aseo, equipado con treinta sillas, un tablero y un televisor. La sesión individual se realizó en una oficina de la institución. Las reuniones se llevaron a cabo tres veces a la semana, en el horario de las siete de la mañana, con una duración de una hora. Todas las sesiones de intervención fueron grabadas en audio, a excepción de la séptima, de la que se perdió la información y tuvo que ser reconstruida a partir de notas de campo el mismo día de la intervención. Las sesiones fueron escuchadas y transcritas, para posteriormente proceder a su análisis.

La propuesta de investigación fue revisada y aprobada por el comité de ética del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, como parte de la evaluación de la propuesta de tesis de maestría, realizada por la primera autora y asesorada por el tercer autor.

Método de análisis

Los niveles de satisfacción y el involucramiento en cada una de las sesiones de la intervención se analizaron con base en las respuestas dadas por los participantes y en los puntajes asignados por la primera autora en la matriz de observación. Teniendo en cuenta que el tamaño de la muestra fue muy pequeño, los resultados de las escalas manejo de la ira, empatía y agresión se tomaron solamente como datos descriptivos, para contrastar las respuestas antes de la intervención con las dadas después de esta. Es decir, no se realizaron análisis estadísticos, porque no se pretendió generalizar a partir de una muestra tan pequeña.

Por otro lado, se analizaron cualitativamente las

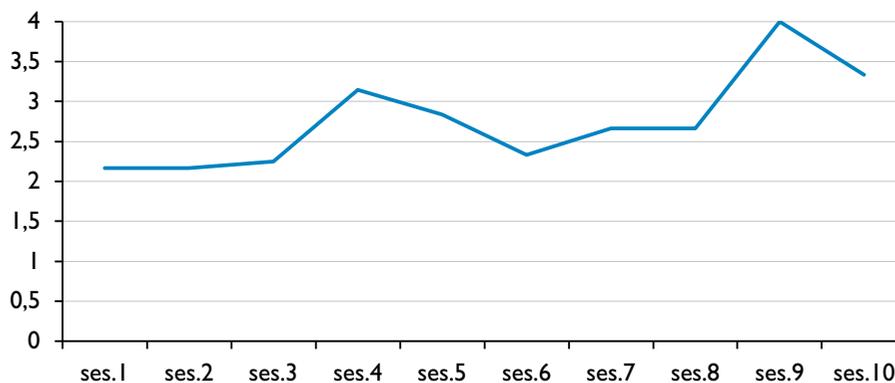
transformaciones en el manejo de la ira y empatía, con base en las respuestas de los participantes ante preguntas aclaratorias sobre las escalas, y con base en sus respuestas frente a los casos hipotéticos. Una vez transcritas las entrevistas, se empleó el software Atlas-ti para el almacenamiento, codificación y análisis de la información. Al comienzo, se realizó un proceso deductivo a partir de la categoría general de empatía, en el cual se identificaron todas las marcas discursivas relacionadas con esta. Posteriormente, se establecieron cuatro niveles de empatía, correspondientes a muy bajo (1), bajo (2), medio (3) y alto (4), para codificar cada una de las citas o marcas discursivas. A partir de estos niveles se realizó una caracterización de la empatía

reportada por cada joven en la entrevista y de las posibles transformaciones después de la intervención.

Resultados del estudio 1

Involucramiento y satisfacción

La gráfica I presenta la evolución del involucramiento promedio de los estudiantes durante las diez sesiones. Como puede verse, el involucramiento resultó bajo en las primeras sesiones, pero fue aumentando hasta llegar a niveles altos en las últimas dos sesiones.



Gráfica I. Involucramiento promedio del grupo durante las sesiones de intervención.

Fuente: Elaboración propia

El bajo grado de involucramiento de las primeras sesiones probablemente estaba asociado con falta de confianza inicial con la facilitadora y entre los participantes del grupo. En la tercera sesión, la facilitadora narró una experiencia personal, en la que no logró manejar bien su ira, a partir de la cual los adolescentes empezaron a narrar más experiencias personales. En la sexta sesión, el nivel de involucramiento fue de nuevo bajo, y algunos mencionaron que no le veían relevancia a hablar de qué harían en ciertos casos si en la realidad actuarían distinto. En la octava sesión hubo un alto nivel de atención e impacto emocional, al ver un video del relato de una famosa víctima de delincuencia (Luis Fernando Montoya, entrenador de fútbol, quien quedó cuadripléjico por un ataque durante un atraco), aunque las verbalizaciones fueron escasas. En la novena sesión, que se realizó de manera individual, los adolescentes presentaron un alto grado de involucramiento: expresaron sus experiencias personales y sus sentimientos con mucha facilidad, quizá por estar solos con la facilitadora. Ninguno se negó a hablar de sus experiencias como agresor y de

sus víctimas, aunque para muchos esto generó un impacto emocional, al manifestar que nunca se habían detenido a pensar en lo que habría pasado con aquellas personas a quienes habían agredido. Finalmente, en la última sesión el grado de involucramiento también fue alto. Todos los jóvenes estuvieron dispuestos a participar de la simulación de un encuentro restaurativo y siguieron las pautas acordadas para el mismo.

Al finalizar la intervención, todos los participantes respondieron a la escala de satisfacción del programa. Sus respuestas evidenciaron un alto grado de satisfacción para la mayoría de ellos. En particular, los siete (100%) respondieron que los temas que se presentaron en el taller les parecieron muy interesantes, que se sintieron muy escuchados por la facilitadora y que les gustó mucho la forma como ella presentó los talleres. Por otro lado, cinco de los siete participantes (71%) afirmaron que los talleres fueron muy diferentes de los que reciben en la institución, y que estos les servirán mucho para sus vidas. Finalmente, cuatro de los siete (57%) manifestaron que les gustó mucho asistir a los talleres.

Algunos de los aspectos que más les gustaron fueron descritos por ellos como: “poder controlar un poco la rabia”, “que pude reflexionar”, “la forma en que se daba una solución a una dificultad”, “que practicamos la rabia”, “el diálogo con los compañeros”. En la pregunta acerca de lo que menos les gustó del taller, todos respondieron “nada” o dejaron el espacio en blanco. Finalmente, en la pregunta acerca de para qué creen que les puede servir el taller, respondieron: “para controlar impulsos”, “para algo en la vida”, “para reparar daños causados”, “mejorar la calidad de vida”, “para cambiar mi forma de pensar”, “para controlar impulsos negativos” y “para controlar mis impulsos y mi manejo de la rabia”. Lo anterior da cuenta de que, por lo menos de una forma explícita (en sus verbalizaciones), hubo una mayor asimilación del componente de manejo de la ira, mientras que en pocas ocasiones se hace referencia a aspectos de la justicia restaurativa.

Manejo de la ira

Las respuestas a la escala de manejo de la ira mostraron una mejoría entre lo que respondieron los participantes antes y después de ingresar al programa (de 1,00 en promedio antes de la intervención, a 1,81 después de esta; no se realizaron pruebas estadísticas). Esta transformación en el reporte del manejo de la ira estuvo acompañada de algunos cambios en las explicaciones de sus respuestas. Al principio reportaron mayores dificultades para el control de la ira, para “pensar antes de actuar” y para poder calmarse, así como una mayor facilidad para agredir. En contraste, después de la intervención sus verbalizaciones le dieron una mayor importancia a “pensar antes de actuar” y manifestaron algunas estrategias para poder evitar la agresión, como “pensar en la visita del fin de semana” (P1: Participante 1) y “leer la Biblia para calmar la ira” (P7).

Empatía

De manera general, la empatía (evaluada a través de casos hipotéticos) se caracterizó por ser mayor hacia los personajes que ejemplificaban víctimas más vulnerables. La víctima por la que mostraron una empatía más alta fue por un joven que se encuentra internado, no cuenta con apoyo familiar y es robado dentro de la institución. Este personaje presenta gran similitud con la situación de los jóvenes, lo que probablemente hace que para ellos sea más fácil identificarse con la situación de la víctima.

En el discurso de los adolescentes, una justificación recurrente para robar es que la víctima tenga buenos recursos económicos, mientras que al tratarse de una

persona con escasos recursos económicos implicaría que está “mal” hacerle daño:

P1: yo, en mi caso, yo robo solo a los que tienen plata, no a la gente que en verdad lo necesita, yo no... yo se lo devolvería, si yo supiera que era de doña María, yo se lo devolvería.

Por otra parte, se identificó que tres de los jóvenes manifestaron una mayor empatía por las mujeres: “*pues nunca me ha gustado hacer eso casi con las mujeres, porque pues así uno las valora así harto*” (P4). Incluso se refirieron a mujeres de su familia en los casos hipotéticos de víctimas mujeres: “*Porque uno puede pensar las cosas antes de actuar y como uno puede imaginarse a la mamá que le está llevando la plata pa' tener un techo dónde dormir con los hijos*” (P7); “*Pues yo estaba viviendo con mi tía y con tres primos, y pues mi tía el marido se fue y la dejó sola, tiene un bebé y una chiquitica, dos, son chiquiticos. Entonces pues mi tía todos los días salía a trabajar y no le alcanzaba la plata, y yo ahí... ahí pues sin hacer nada... Entonces pues salí con mi primo y cogimos con un cuchillo, salimos y cogimos a un señor y le quitamos un bolso que llevaba*” (P6).

De igual manera, el no conocer a la víctima resulta una justificación empleada con frecuencia para decidir cometer la agresión: “*En ese momento no le importa quién sea la persona, uno necesita es plata*” (P3).

Por otra parte, se identificó que en muchas ocasiones los jóvenes lograban tener empatía por la otra persona, principalmente mediante la asociación de la víctima con un ser querido, por ejemplo, si establecía una asociación con la madre: “*Uno como que no piensa... le pongo un ejemplo, como la mamá de uno, porque mi mamá también es cocinera, así de restaurante, pues que me la roben ¿no?... rayito... uno no piensa en eso*” (P1).

Finalmente, el bajo nivel de empatía en algunos jóvenes estuvo acompañado de una percepción de frialdad emocional en sí mismos, lo que de alguna manera les permitía hacer una desconexión emocional respecto a la situación de la víctima:

P2: Si él lo hizo por primera vez se puede sentir mal, pero ya uno que ha estado en eso más tiempo que él ya no, es como nada, ya no siente nada uno.

P2: Normal, porque ya usted en la calle aprende a ser frío; mejor dicho, siente compasión, pero por los que usted quiere. Por el resto no.

Los resultados en la escala de empatía mostraron un leve aumento (de 1,13 en promedio antes de la intervención a 1,17 después de esta; no se realizaron pruebas estadísticas). En el análisis cualitativo de las explicaciones de sus respuestas se encontraron unas muy similares entre antes y después de la intervención; por ejemplo: “*Me da igual, porque, así como en lo personal no me está insultando a mí, no se está*

metiendo conmigo, y no voy a comprar problemas que no son míos” (P4, pretest); “Me da igual, porque no me lo están haciendo a mí” (P4, postest). Los pocos cambios encontrados indican leves aumentos de empatía o leve disminución en alegrarse con el daño ajeno (conocido en alemán como *Schadenfreude*); por ejemplo: “De pronto sí me parece divertido, porque pues no ve que me cae mal (sonríe) y pues, que se caiga, pues bacano que se caiga” (P3, pretest); “Me da igual. Pues porque no me está pasando nada a mí” (P3, postest).

En el análisis cualitativo de las entrevistas sobre casos hipotéticos, se encontró un aumento en empatía en los reportes de algunos participantes. Por ejemplo, inicialmente uno (P2) afirmó que “si yo no la conozco, yo no sentiría nada”, mientras que después, frente al mismo caso, dijo que “si tengo el celular en mi poder, yo lo entrego otra vez, se lo doy a la señora”.

En otros casos, no se identificaron cambios claros en el nivel de empatía. Por ejemplo, otro participante (P4) afirmó, tanto antes como después de la intervención, que no robaría un celular a una señora con limitaciones socioeconómicas, y las razones que dio mostraron niveles similares de empatía: “Porque sé que ella es la que está así, sacando adelante la familia, y más que es una mujer” (antes), y “pues porque ella es la que... la que está sacando así la cara... no lo haría” (después). Frente a otra situación hipotética, este mismo participante mostró bajos niveles de empatía tanto antes como después de la intervención, pero con explicaciones distintas. Mientras al inicio justificaba el robo con base en las características de la víctima (“Hasta yo creo que dirían que bien hecho... porque ella es amargada”), al final lo justificaba con el desconocimiento de la identidad de quién sería la víctima (“Él no va a saber a quién le va a quitar”).

Por último, en otros casos se identificaron cambios que podrían estar asociados con disminución de empatía hacia extraños. Por ejemplo, un participante (P5) afirmó inicialmente que no robaría unos tenis (“pediría unos prestados”) y que se sentiría mal si lo hiciera (“yo digo que me sentiría mal, aunque él no supiera que fuera yo, pues uno se siente mal por el otro”), mientras que luego de la intervención afirmó que sí los robaría si alguien de su familia los necesitara (“ahí no importa de quién eran... los necesita, o de pronto los necesita un hermano, la mamá, si la mamá no tiene recursos que los coja”) y se sentiría bien si los robara (“Pues me sentiría bien porque... sé que tengo unos tenis, tengo con qué darle a mi mamá qué se ponga y no ande descalza”). Sin embargo, no se puede descartar que estas respuestas reflejen un aumento de empatía por la familia.

Por otro lado, algunas de las expresiones durante

las actividades mismas mostraron que estas estaban teniendo un impacto emocional fuerte en ellos. Un participante (P2), por ejemplo, había sido muy participativo en la mayoría de las sesiones, pero en la que tenía que ponerse en el lugar de la víctima se mostró callado y sin ánimo de participar. Además, al pensar en las víctimas de sus propias acciones se calificó a sí mismo como una persona “baja” o “rata”, que no merecía enfrentarse a aquellos a quienes había hecho daño.

Agresión según supervisores

Los resultados de la calificación realizada por los supervisores mostraron una leve disminución en la agresión de los participantes (de 2,93 en promedio antes de la intervención a 2,80 después de esta; no se realizaron pruebas estadísticas). Sin embargo, estos resultados no son realmente comparables, porque los supervisores que reportaron antes de la intervención fueron distintos de los que lo hicieron después.

Estudio 2

El estudio 2 consistió en la evaluación formativa de una adaptación del programa Entrenamiento Restaurativo, descrito en el estudio 1. Uno de los principales objetivos era ensayar una versión más corta del programa, focalizada de manera concreta en actividades basadas en los principios restaurativos, y evaluarla con adultos, en vez de adolescentes. Específicamente, en este caso no se trabajó el manejo de la ira, adaptado del programa EQUIP, sino que se centró en los aspectos más centrales para la justicia restaurativa, como la empatía, la aceptación de la responsabilidad, el deseo de reparar y formas de reparación.

En particular, la intervención del estudio 2 incluye seis sesiones: 1) en esta reunión se realiza la presentación del programa, definición de normas y algunas actividades de generación de confianza. En este caso, también se aprovechó esta sesión para pedirles a los participantes que escribieran una carta, dirigida a alguien al que alguna vez le hubieran causado daño, aclarando que se usaría solo con propósitos investigativos y, especialmente, que no sería entregada a quien le generaron daño o a cualquier otra persona; 2) se discuten, junto con los participantes, una serie de casos hipotéticos. Estos son los mismos que se usaron en el estudio 1, pero en este caso no forman parte de la recolección de datos, sino de la intervención, con los cuales se buscaba generar empatía en los que participaron; 3) los participantes reflexionan sobre momentos en los que ellos hayan sido víctimas de alguna agresión, cómo se sintieron, el

daño causado y cómo quisieran ser reparados. Para facilitar la generación de confianza, el facilitador (el segundo autor) también cuenta una experiencia propia. Posteriormente se presenta el mismo video del estudio 1, con la entrevista al técnico de fútbol (Luis Fernando Montoya), quien se encuentra discapacitado como consecuencia de una agresión durante un atraco; 4) se discuten situaciones en las que ellos han hecho daño a otros, en busca de generar conciencia del daño causado, y analizar formas en las que el daño puede ser reparado, qué cosas pueden repararse y cuáles no. El facilitador también empieza contando una experiencia propia, en la cual le pudo generar daño a alguien; 5) se realizan juegos de roles en parejas, en los cuales se representan casos que cada participante quiera compartir con el grupo. Un participante representa el rol de víctima y el otro el de agresor; 6) se analiza y discute lo sucedido en los juegos de roles y en las demás sesiones. Los participantes escriben de nuevo una carta, dirigida a una persona a la cual le hayan causado daño. En este caso se implementó adicionalmente una sesión inicial de recolección de datos y otra al final, como se explica en la metodología.

El estudio 2 tuvo dos propósitos principales: por un lado, evaluar de manera formativa y con adultos la implementación de una versión ajustada del módulo de justicia restaurativa del programa Entrenamiento Restaurativo, y, por otro lado, realizar un análisis preliminar de los posibles cambios en empatía, aceptación de responsabilidad, deseo de reparación y formas de reparación. En particular, el estudio 2 buscaba responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué tanto y de qué forma mostraron, o no, involucramiento los participantes durante la implementación del programa?
- ¿Qué cambios en empatía, aceptación de responsabilidad, deseo de reparación y formas de reparación se pudieron evidenciar durante el proceso, y entre las cartas que realizaron los participantes, antes y después de la intervención?

Metodología del estudio 2

Participantes

Los participantes fueron cinco hombres mayores de edad (P8-P12), entre 23 y 30 años, privados de la libertad y reclusos en el establecimiento penitenciario y carcelario “La Modelo” de Bogotá. Todos se encontraban en aproximadamente la mitad de su condena, pasando a la fase de mediana seguridad. Ninguno presentaba enfermedad mental.

Se encontraban reclusos por delito de hurto. Si bien los programas de justicia restaurativa no limitan

su efectividad a cierto tipo de delito, se prefirió excluir de la muestra a participantes reclusos por delitos graves, como genocidios, abusos sexuales u homicidios, dado que estos probablemente requieren de un manejo especial. Asimismo, se buscó que todos los participantes tuvieran un nivel de escolaridad mayor que primaria, para asegurar que se pudieran realizar las actividades, que incluían escritura de cartas.

De acuerdo con las listas que facilitó el establecimiento, se determinó quiénes cumplían con los criterios antes mencionados, y de este grupo de personas se seleccionaron aleatoriamente los cinco participantes. Uno de los guardias del INPEC ingresó al patio correspondiente y les extendió la invitación a aquellos seleccionados. Todos aceptaron participar. Después de la primera sesión, dos participantes no pudieron seguir, porque fueron sancionados por haberse enfrentado en un conflicto, y otro manifestó que no quería continuar. Estos tres fueron reemplazados por otros tres que habían quedado en una lista de espera.

Método de recolección de datos

Se recogieron diversos tipos de datos durante el proceso:

Diario de campo. El facilitador de las sesiones (segundo autor) llevó un diario de campo, en el que tomó notas de las dinámicas de interacción en cada una de las sesiones realizadas, y se prestó especial atención a las expresiones, tanto verbales como no verbales, que reflejaran involucramiento con el programa. Se tomaron notas de citas de lo que afirmaban los participantes, en sus propias palabras, y se pasaron los apuntes en limpio inmediatamente después de terminar cada sesión o entrevista. Asimismo, se observaron los cambios en empatía, reconocimiento del daño causado, deseo de reparar y formas de reparación.

Entrevista semiestructurada. Al final de la implementación del programa se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con cada participante, en la cual se indagó principalmente por el involucramiento de los participantes con el programa. Se realizaron preguntas, como, por ejemplo: ¿Qué cosas le gustaron del programa? ¿Cuáles no tanto? ¿Aplicaría lo aprendido en algún momento de su vida?

Carta a víctima. Con el fin de identificar posibles cambios con la intervención, se le pidió a cada participante que escribiera en la primera y en la última sesión una carta, dirigida a una persona a la cual le hubiera hecho daño en algún momento de la vida. En estas cartas debían plasmar lo que les gustaría decir a esa persona, en el caso hipotético de que la tuvieran en frente.

Procedimiento

Para empezar, se habló con la persona encargada de coordinar las investigaciones y trabajos dentro del centro de reclusión, con el fin de presentar el estudio y obtener su autorización. Para esto, se le entregó una carta que describía los objetivos de la investigación y la forma en la que se llevaría a cabo. También se dirigió un oficio al Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC), en el cual se presentaba el estudio y se solicitaba su autorización.

Una vez que se obtuvieron los permisos del establecimiento y del INPEC, se procedió a la selección de los participantes, se les agradeció la participación y diligenciaron el consentimiento informado; posteriormente se realizó la intervención, liderada por el segundo autor y con el apoyo de la psicóloga encargada de las investigaciones psicosociales dentro del establecimiento. Luego de la intervención, se identificaron unas conclusiones y se les agradeció de nuevo por haber colaborado con el estudio.

La propuesta de investigación fue revisada y aprobada por el comité de ética del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, como parte de la evaluación de la propuesta de tesis de pregrado, realizada por el segundo autor y asesorada por el tercero.

Método de análisis

Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra y el propósito de esta investigación, el análisis fue de tipo cualitativo. Para esto, se tomó la información recolectada en los diarios de campo de las sesiones, se pasó en limpio y se categorizó, con base en los siguientes aspectos: nivel de involucramiento con el programa, empatía, reconocimiento del daño, deseo de reparar y formas de reparación. La información obtenida de las entrevistas fue igualmente categorizada bajo esos aspectos. Por último, se analizaron los cambios entre el pre y el postest (no se busca establecer diferencias significativas, ni estudios cuantitativos, sino más bien un análisis de tipo descriptivo y exploratorio).

Resultados del estudio 2

Involucramiento y satisfacción

El involucramiento del grupo, en general, fue bastante alto. Los participantes se mostraron receptivos e interesados en las discusiones desde el comienzo, salvo dos participantes (P9 y P10), quienes tardaron un poco más en involucrarse con el desarrollo de las sesiones, aunque al final lo hicieron.

En la primera sesión todos se mostraron interesados, fueron muy receptivos y colaboradores frente a lo que se les pedía. El tema les pareció interesante, y manifestaron su deseo de aprender más. La actividad que se realizó para crear confianza fue de gran ayuda.

Al principio de la sesión en la que se discutieron casos hipotéticos, fue necesario hacer una modificación, pues, como se mencionó en la metodología, tres de los cinco participantes se retiraron, motivo por el cual se trabajó nuevamente en la construcción de confianza. Para esto, se les pidió a los dos participantes que quedaron (P8 y P9) que les contaran a los nuevos integrantes lo que se había discutido en la sesión pasada, y esto generó que se sintieran incluidos. En esta sesión se logró “enganchar” a los participantes para continuar de ahí en adelante, pues la actividad de los casos hipotéticos resultó interesante para todos. Otro momento que generó mucho involucramiento fue cuando uno de ellos (P12) le preguntó al facilitador que él qué opinaba, lo cual permitió que se sintieran con más confianza para decir su propia opinión.

En la segunda sesión, el investigador comenzó contando una situación en la que él había sido víctima, y después dio la palabra a los demás. Cuatro participantes contaron una situación en la que habían sido víctimas de hurto, mientras que uno (P11) relató cómo a su hermano lo habían asesinado. Todos se veían atentos a lo que decía el otro, y hacían preguntas durante el relato para entender mejor los hechos. En esta misma sesión los participantes vieron un video de un caso real (del técnico de fútbol Montoya); esto generó un “quiebre” en la forma en que venían participando todos, ya que, luego de ver el video, todos deseaban comentarlo y expresarse de una manera mucho más activa.

En la tercera sesión el involucramiento de uno de los participantes (P9) bajó un poco, pues manifestó que no se sentía a gusto contando momentos en los que él había causado daño. Frente a esto, el facilitador le sugirió que primero escuchara las historias de los demás, y luego, si lo deseaba, contara la de él, a lo cual accedió. Los demás contaron sus historias, y después, efectivamente, P9 contó la de él de manera detallada. Esta sesión fluyó con mucha rapidez, todos contaron sus historias y las formas en que quisieran reparar.

Uno de los participantes (P9) relacionó su historia con la que había contado en la sesión anterior. Él había sido víctima de hurto, de modo que decidió vengarse de sus agresores, y mató a las personas que lo habían robado. Este relato fue bastante fuerte emocionalmente. Manifestó: *“Que mal no conocer de esto antes, no saber arreglar los problemas sino por medio de la venganza y los golpes... me encegüé y los quebré... ahora me arrepiento”*. Esto no solo muestra

un alto involucramiento, sino también una disposición a reconocer su responsabilidad en los actos realizados. Otro participante (P12) respondió: *“A mí sí me gustaría aplicar esto alguna vez en la vida”*.

Dado que aún se contaba con suficiente tiempo, y los participantes se veían bastante involucrados, el facilitador decidió realizar en esa misma sesión el juego de roles. Todos expresaron que este juego les había parecido una buena actividad. Quienes hicieron el papel de víctimas lograron involucrarse con el relato del otro, y manifestaron que creían en las palabras del agresor. Una pregunta constante de todos fue *“¿por qué lo hizo?”*, y al ser resuelta, se veía cómo la postura defensiva de las víctimas bajaba un poco.

Las respuestas de los participantes en la entrevista realizada al final reflejan percepciones muy positivas del programa. En su mayoría, sus respuestas muestran disposición para acogerse a las herramientas de justicia restaurativa, y la utilidad de estos programas para su reincorporación a la sociedad: *“Fue bacano... porque uno piensa que todo el mundo lo ve como el malo, pero es bueno que nos den la oportunidad de hablar y pedir perdón”* (P8); *“Me gustó saber que hay más formas de enmendar los errores; sería bueno que mis hijas supieran eso y vean que su papá puede cambiar”* (P9).

Fue interesante ver que todos los participantes comentaron que sí aplicarían lo visto a lo largo del programa: *“Con mis hijas hermosas, que son lo que más importa, y con Dios para que me ayude a no ‘cagarla’, y si lo hago, que me ayude a asumir y arreglarla”* (P9); *“Ya lo apliqué... porque vea que yo le robé un computador a un man, y el chino tenía ahí su tesis; entonces, al ayudarlo a usted ya estoy reparando al pelado, porque con el chino ya ‘paila’, ni sé quién es”* (P11).

Frente a los aspectos para mejorar, algunos comentaron que el programa fue muy corto, y que les hubiese gustado realizar más juegos de roles, o que el encuentro final fuera con la víctima directamente. También manifestaron su interés para que este tipo de intervenciones les sirviera para descontar pena, y que las cartas fueran entregadas a las personas a las cuales iban dirigidas.

En general, la satisfacción con la intervención fue alta. De hecho, varios mencionaron que este tipo de acciones deberían promoverse más. Uno de ellos dijo, por ejemplo: *“Debería haber espacios como ese en la vida real, pues estando en la cárcel uno no está cambiando nada, antes sale más mañoso (risas)”* (P12).

Empatía, responsabilidad y reparación

El contraste entre las cartas escritas antes y después de la intervención muestra cambios importantes en empatía frente a las víctimas, y en disposición a asumir

la responsabilidad y a la reparación del daño causado. En particular, mientras varias de las cartas iniciales incluían solamente un perdón, las escritas al final tienen un énfasis más reparador, en donde, además de asumir la responsabilidad de sus actos, buscan la manera de resarcir el daño causado. Por ejemplo, mientras en su primera carta P9 expresa el deseo de ser perdonado por su madre (*“quiero pedirte que me perdones, madre hermosa, por hacerte sufrir [...] por no creer en las palabras de amor que me diste”*), su segunda carta comienza expresando: *“Aparte de estar arrepentido o pedir perdón, me gustaría hacer por ti... tratarte mejor, recuperar tu confianza, que sigamos mejorando [...] quiero darte grandes felicidades”*.

Otros mostraron en la segunda carta una disposición a realizar acciones de reparación de daño frente a Dios y ante la sociedad en general. Por ejemplo, mientras que en su primera carta P10 se limita a ofrecer disculpas y a relatar el daño que hizo, en la segunda comienza pidiéndole perdón a Jesús y expresándole que va a ir a misa y que no volverá a hacer lo que hizo: *“Quiero trabajar honradamente, le pido que me perdone”*.

Tres de los participantes (P8, P10 y P12), aparte de manifestar su deseo de reparar, también exponen varias formas de hacerlo (trabajar de manera legal, recuperar la relación, dar algo a cambio). Por ejemplo, en su primera carta P12 le pide perdón a su madre, y le cuenta lo siguiente: *“Primero, pedir perdón por no ser lo que esperabas que fuera. A pesar del tiempo y la distancia, pienso mucho en ti, la paciencia me perturba... arrepentido de todo. De mi error cambié”*; además, agradece a Dios por estar con su madre. A diferencia de su primera carta, en la segunda desde el comienzo plantea formas de reparación, tales como: *“recuperando su orgullo, portándome bien, trabajando y colaborando en lo que pueda”*. También le pide a Dios vida y salud para poder compartir con su madre y su hijo. Otro de los participantes (P11) escribió que la no repetición sería la forma de reparar a quien le había causado daño.

Por otro lado, en varias de las segundas cartas se puede identificar un interés por comprender el dolor del otro, mientras que en las primeras cartas solo se presentaban excusas. Por ejemplo, en la primera carta P9 muestra un claro arrepentimiento por las decisiones que tomó (*“pensé un día en brindar un futuro rápido, sencillo, económico, breve [...] pero no se pudo”*) y por no poder pasar tiempo con sus hijas. De hecho, no conoce a su hija menor. En su segunda carta reitera su arrepentimiento por no poder compartir con sus hijas, pero además manifiesta que su sueño no fue tener hijas para que sufrieran y que, cuando salga, les va a dar todo lo que pidan. Es decir, mientras que en la primera carta se centraba en su dolor, en esta expresa preocupación por el bienestar de las menores.

En contraste con otros de los participantes, uno de ellos (P11) parecería formular su deseo de cambiar y de no repetición para evitar su malestar (“*para no tener el cargo de conciencia, porque todo es muy duro para uno que es el que vive todo esto*”), mas no el de la víctima. Otro aspecto llamativo fue que tres de los participantes (P9, P10 y P12) mencionaron a Dios en sus cartas. Finalmente, todos los participantes por se eran conscientes del daño y asumían la responsabilidad de los actos cometidos.

El hecho mismo de escribir la carta pareciera generar en sí una reflexión profunda basada en la empatía. Por ejemplo, uno de los participantes, que no pudo continuar, pues fue castigado por involucrarse en un conflicto, dirigió su primera carta al alma de quien había asesinado. En esta escribió: “*Más que pagar, quisiera reivindicarme con tu familia y buscar la manera de restaurar tanto dolor causado [...] Soy hijo, y mi madre sufre cuando me visita en este cementerio de vivos [...] Perdóname, quiero enmendar mis errores, quiero resocializarme, quiero cambiar, pero sin tu ayuda y la de Dios no podré*”.

Durante las entrevistas también fue posible identificar evidencias de empatía y de intención de reparar el daño. Varias de las respuestas a los casos hipotéticos no indicaban inicialmente ninguna muestra de empatía (P9: “*no lo robó, el man perdió por descuidado*”; P10: “*cagada, ya perdió*”; P12: “*yo creo que no hizo nada malo, fue el viejo que dio papaya*”). Sin embargo, cuando se les contaba que la víctima, en el caso hipotético, era una persona vulnerable, que había conseguido con mucho esfuerzo lo que se le robó, varias de las respuestas demostraban empatía (P10: “*qué cagada con la cucha*”; P11: “*yo le devolvería el celular*”).

Así mismo, algunos de los casos indicaron empatía y disposición a reparar el daño. Por ejemplo, señalaron que apuñalar a alguien por una gorra sería “*caer demasiado bajo*”, y que “*yo lo llevaría al hospital, me sentiría muy mal por haber jodido al que no era*” (P8). En este caso, resultó interesante conocer que entre ellos existen unos límites de cuáles actos criminales son aceptables y cuáles no. Al finalizar las entrevistas, uno de los participantes manifestó que “*es bueno que se haga esto, porque uno muchas veces no piensa en la otra cara de la moneda, se preocupa por uno y ya... y eso está mal*” (P8).

Sin embargo, frente a algunos casos hipotéticos, también hubo participantes que no demostraron una clara empatía, ni siquiera cuando se enteraban de la situación de vulnerabilidad y de necesidades económicas de la víctima: “*el error [de ella] fue dejar errores, y por eso estoy en este roto, la vieja ya perdió, y paila*” (P10).

Durante las sesiones se pudieron identificar varios momentos en los que los participantes reflexionaban sobre reparar el daño y formas de reparación. Por ejemplo, cuando tuvieron que identificar situaciones en las que otros les habían hecho daño, varios contaron historias de robos que habían sufrido, y dijeron que se sentirían reparados si les devolvieran lo hurtado. Otro participante (P11), por su parte, contó que habían matado a su hermano, y dijo que era muy difícil que eso fuera reparado, que una vida no podía ser recuperada. Luego dijo que tal vez si supiera por qué lo habían matado podría descansar un poco, y de esta forma sentirse reparado. También se les preguntó a los demás si aparte de la devolución de lo hurtado habría otra forma de reparación; frente a esto, dijeron: “*que no lo vuelvan a hacer*” (P8, P9, P10), “*que hablen con mi mamá, ella ya casi no sale de la casa por miedo a que la roben*” (P12).

Durante los juegos de roles, los participantes mostraron una disposición por ir más allá de las disculpas, y hacer algo por cambiar o por reparar el daño generado. Específicamente, P8 representó un encuentro con su madre, en el que le expresó que quería cambiar y que iba a conseguir un trabajo para que ella se sintiera orgullosa de él. P9 representó el delito por el que se encontraba recluido, y le dijo a quien representaba a la víctima: “*siento mucho lo que le hice... quería dinero rápido, y no pensé en lo que le podía hacer a otros... aunque no puedo devolverle lo que le quité, le prometo que seré una mejor persona cuando salga*”. P10 representó su encuentro con una persona a la que le había robado durante mucho tiempo, y dijo: “*cucho, perdóneme, porque la cagué re feo con usted, voy a ahorrar y a camellar hasta devolverle hasta el último peso... con la ayuda de Dios voy a ser una mejor persona*”. P12 se comprometió a trabajar honradamente y ahorrar para devolverle a su víctima lo que le había quitado.

P11 representó el encuentro con la familia de la persona que había matado. En este juego de roles, el más largo y explícito emocionalmente, P11, mostraba señales de estar en realidad arrepentido. Dijo a quien representaba a la familia de su víctima: “*Créame que más que nadie yo sé lo que se siente perder a un ser querido, a mí me mataron a mi hermano... sé que difícilmente usted me va a perdonar... pero en el tiempo que llevo acá he entendido que muchas veces hay que tocar fondo para poder salir adelante*”. Contó que necesitaba la plata, y que por matarlo recibiría una buena suma de dinero. Al comienzo, quien representaba a la familia de la víctima le dijo que merecía pudrirse en la cárcel. P11 le respondió que, si eso la tranquilizaba, lo haría, pero que él quería ser una mejor persona. Dijo que, además de eso, a él le gustaría hablar con sus compañeros para que no hicieran lo mismo, y que aunque su vida corriera

riesgo, estaba dispuesto a denunciar a las personas que lo habían contratado. Quien representaba a la familia de la víctima le dijo que estaba de acuerdo con que hiciera eso, y aunque no podía prometerle que lo perdonarían, dijo que lo intentarían.

En varios casos, quien representaba a las víctimas se conectó emocionalmente con el relato, e incluso, en uno de los casos (representado por P11), se le aguaron los ojos. Todos, cuando representaron el rol de víctimas, estuvieron de acuerdo con las formas de arreglo propuestas por los agresores, y dijeron que creían en su discurso y que esperaban que cumplieran.

Por último, algo que facilitó la intervención en general fue que desde un principio todos asumieron que habían causado daño a alguien. Debido a esto, no se observaron cambios en la aceptación de responsabilidad.

Discusión general

La formación de personas reclusas por haber cometido delitos representa un gran reto para cualquier sociedad, en parte porque muchas han tenido experiencias de vida muy difíciles, que pueden haber dejado un gran impacto en ellas y en quienes las rodean. Además, los centros de reclusión muchas veces se convierten en espacios en los que pueden hacer conexiones con otras personas involucradas en la criminalidad. Todo esto, sumado a que haber sido reclusos suele cerrar aún más las opciones de trabajo legal, puede llevar a que estén en gran riesgo de reincidencia una vez que salgan de los centros de reclusión (INPEC, 2016). La justicia restaurativa representa una esperanza para generar cambios en las trayectorias de vida de quienes han llegado a centros de reclusión (Tsui, 2014). Sin embargo, todavía no es claro cómo aprovechar mejor ese potencial. En este artículo presentamos dos estudios de intervenciones que buscan explorar ese potencial de la justicia restaurativa. Los resultados presentados aquí son esperanzadores.

Las intervenciones implementadas en estos dos estudios están inspiradas en los principios de justicia restaurativa, pero no incluyen todos los componentes que han sido sugeridos para los procesos de esta clase de justicia. En particular, de manera similar a otras experiencias en Gran Bretaña (Beech, 2011; Dhami et al., 2009), no se incluyó un reencuentro con las víctimas, ni ningún otro tipo de contacto con los reclusos participantes. En cambio, se realizaron juegos de roles que simulaban el encuentro con la víctima, y escribieron cartas a las víctimas, que sabían que no serían enviadas. Sin embargo, a pesar de ser encuentros

simulados o cartas que no serían enviadas, el proceso sí pareció generar emociones fuertes en los implicados, y especialmente empatía hacia sus víctimas y disposición a reparar el daño causado. Es decir, es posible que por lo menos una parte del aprendizaje basado en empatía, y la disposición a cambiar, que se supone que genera la justicia restaurativa, pueda lograrse sin tener que asumir los riesgos que representa el reencuentro con las víctimas; por ejemplo, que la víctima se sienta revictimizada.

Las dos intervenciones fueron muy bien acogidas por los participantes. Las encuestas, las entrevistas y las observaciones mostraron altos niveles de satisfacción e involucramiento, especialmente en las actividades que simulaban encuentros con sus víctimas, en las que se mostró el video de una víctima y se analizaron los sentimientos de los afectados. A pesar de que al comienzo algunos mostraron un poco de resistencia a los talleres, y que uno en cada estudio decidió no volver, la satisfacción en ambas intervenciones terminó siendo muy alta.

También fue muy bien recibido el componente de manejo de la ira del estudio 1, adaptado del programa EQUIP (Gibbs et al., 1995). La mayoría indicó que habían aprendido a controlar sus impulsos y a manejar la ira, y que este aprendizaje les sería muy útil para sus vidas. Esto sugiere que tanto el componente centrado en el manejo de la ira (adaptado de EQUIP), como el que busca promover la empatía (inspirado en los principios de justicia restaurativa), deberían tenerse en cuenta en futuros avances. Además, ambos están asociados con el desarrollo de competencias emocionales centrales para la prevención de los dos tipos principales tipos de agresión (Chaux, 2003): el manejo adecuado de la ira es esencial para la prevención de la agresión reactiva (como respuesta a una ofensa o agresión previa), mientras que la empatía es crucial para prevenir la agresión instrumental (como un instrumento para conseguir un objetivo sin ninguna ofensa previa). Trabajar en ambos podría generar un cambio fundamental en sus vidas.

Ninguno de los dos estudios pretendía ser una evaluación rigurosa de impacto. Sin embargo, ambos muestran que las intervenciones parecían generar empatía en los participantes, por lo menos durante las actividades, y el estudio 1 parece sugerir un avance en el manejo de la ira. Además, en el estudio 2 pareciera haber un cambio en varios de los participantes, con respecto a lo que escribieron en las cartas entre el comienzo y el final de la intervención: mientras en algunas de las cartas iniciales se limitaban a ofrecer disculpas, varios mencionaron al final que estarían dispuestos a realizar acciones de reparación por el daño causado. Evaluaciones con muestras representativas,

y con grupos experimentales y de control, elegidos aleatoriamente, se requieren para verificar posibles cambios, tanto dentro de los centros de reclusión como fuera de ellos, y si a largo plazo esto podría tener un impacto en la disminución de la reincidencia.

Ambos estudios tienen limitaciones importantes. En primer lugar, las muestras fueron muy pequeñas. Esto implica que no se puedan generalizar los resultados. En segundo término, la mayor parte de los resultados obtenidos dependieron del reporte de los mismos participantes. Algunos pudieron haber respondido para quedar bien con los investigadores, quienes, además, eran los mismos que habían facilitado los talleres. Además del riesgo de deshabilitación social por querer responder lo que podrían pensar que los investigadores querían escuchar, esta deshabilitación también pudo haber estado influenciada por la situación jurídica de los jóvenes. A pesar de que se les aseguró que ni su participación en los talleres, ni lo que dijeran en ellos, tendría impacto en sus procesos judiciales, no se puede descartar que se limitaran en lo que dijeran, por temor a que se pudiera complicar su situación jurídica, o que actuaran buscando alguna rebaja de penas.

Otra limitación fue que varios de los que inicialmente fueron incluidos en los estudios no pudieron continuar, porque fueron castigados por su comportamiento o porque salieron de la institución debido a la finalización de la medida. De manera similar, los supervisores que reportaron sobre los participantes en el primer estudio cambiaron durante el proceso, por lo cual los reportes finales no fueron comparables con los iniciales.

A pesar de las limitaciones, estos dos estudios dan pistas de estrategias que se pueden implementar en espacios existentes (por ejemplo, en los encuentros que tienen por lo regular —a veces a diario— con educadores), y que podrían contribuir a generar cambios sustanciales en las vidas de quienes están reclusos por haber cometido crímenes. Estas estrategias pueden aprovechar el potencial transformador que representa comprender empáticamente el daño que se ha generado y la disposición a reparar ese daño, sin necesidad de encuentros con las víctimas.

Por último, es importante aclarar que estos estudios no sugieren que no se hagan las reuniones con las víctimas. En verdad, no es suficiente con trabajar solo con los victimarios, pues las víctimas también requieren procesos sanadores. Sin embargo, pareciera que es posible aprovechar el potencial transformador de la justicia restaurativa, incluso en situaciones en las que un eventual contacto con las víctimas sería difícil, en términos prácticos, y riesgoso en lo referente a la ética.

Referencias

- Acuña, J. F. & López, A. M. (2013). La medida pedagógica como sanción en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (Ley 1098 de 2006 y 1453 de 2011). Estudio sociojurídico, Distrito Judicial de Cundinamarca. Universidad Nacional de Colombia, Serie Observatorio SRPA 3.
- Asamblea General de Uruguay (2004). *Ley 17.823, por la cual se expide el código de la niñez y la adolescencia*. Montevideo, Uruguay: Asamblea General de la República de Uruguay
- Barriga, A. Q., Sullivan-Cosetti, M. & Gibbs, J. C. (2009). Moral cognitive correlates of empathy in juvenile delinquents. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 19: 253-264.
- Barros, C. (2010). La justicia restaurativa: Una visión global y su aplicación en las cárceles. *Iuris Tantum*, 21: 41-50.
- Beech, A. (2011). Evaluating the effectiveness of the SORI restorative justice programme delivered in seven prisons in England and Wales. Manuscript Draft.
- Bitel, M. (2013). The alternatives to violence project (AVP). *Humanity & Society*, 23 (4): 651-655.
- Blecher, N. (2011). Sorry Justice: Apology in Australian Family Group Conferencing. *Psychiatry, Psychology and Law*, 18: 95-116.
- Bradshaw, W., Roseborough, D. & Umbreit, M. (2006). The effect of victim offender mediation on juvenile offender recidivism: A meta-analysis. *Conflict Resolution Quarterly*, 24: 87-98.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión proactiva y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15: 47-58.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes. Taurus, Santillana.
- Choi, J. & Gilbert, M. (2010). 'Joe everyday, people off the street': a qualitative study on mediators' roles and skills in victim-offender mediation. *Contemporary Justice Review*, 13: 207-227.
- Coates, R., Umbreit, M. & Vos, B. (2010). Restorative justice circles: An exploratory study. *Contemporary Justice Review*, 6: 265-278.
- Cohen, A. & Gershon, I. (2015). When the state tries to see like a family: Cultural pluralism and the Family Group Conference in New Zealand. *POLAR: Political & Legal Anthropology Review*, 38: 9-29.

- Cohen, D. & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32: 988-998.
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley 1098 de 2006. Por medio de la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia*. Bogotá: Congreso de la República.
- Congreso Nacional de Brasil (1990). *Ley 8069. Estatuto del niño y del adolescente*. Brasilia, Brasil: Congreso Nacional de Brasil.
- Dhami, M. K. (2016). Apology in victim-offender mediation. *Contemporary Justice Review*, 19: 31-42.
- Dhami, M. K., Mantle, G. & Fox, D. (2009). Restorative justice in prisons. *Contemporary Justice Review*, 12: 433-448.
- Díaz, D. (2012). Servicio en beneficio de la comunidad: Una aproximación cuantitativa a la justicia juvenil restaurativa en Chile. *Revista de Psicología*, 21: 83-107.
- Echeverri, M. C. & Maca, D.Y. (2006). *Justicia Restaurativa, contextos marginales y representaciones sociales: Algunas ideas sobre la implementación y la aplicación de este tipo de justicia*. Grupo Aimé.
- Gibbs, J. C., Potter, G. B. & Goldstein, A. P. (1995). *The EQUIP program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*. Champaign, IL: Research Press.
- Glick, B. & Goldstein, A. P. (1987). Aggression Replacement Training. *Journal of Counseling and Development*, 65 (7): 356-362.
- Granic, I. & Butler, S. (1997). The relation between anger and antisocial beliefs in young offenders. *Personality and Individual Differences*, 24: 759-765.
- Guerra, N. (1983). *The relationship of social-cognitive skills deficits and aggressive behavior in children: A preliminary study*. Unpublished Qualifying Paper. Cambridge, MA: Harvard University.
- Haley, J. (1995). Victim-offender mediation: Lessons from the Japanese experience. *Conflict Resolution Quarterly*, 12: 233-248.
- INPEC (Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario) (2016). *Informe estadístico 2016*. Bogotá: Oficina Asesora de Planeación.
- Ireland, J. L. (2004). Anger management therapy with young male offenders: An evaluation of treatment outcome. *Aggressive Behavior*, 30: 174-185.
- Ireland, J. & Culpin, V. (2005). The relationship between sleeping problems and aggression, anger, and impulsivity in a population of juvenile and young offenders. *Journal of Adolescent Health*, 38: 649-655.
- Kiyala, J. (2015). Challenges of reintegrating self-demobilised child soldiers in North Kivu Province: Prospects for accountability and reconciliation via Restorative Justice Peacemaking Circles. *Hum Rights Rev*, 16: 99-122.
- Lardén, M., Melin, L., Holst, U. & Langström, N. (2006). Moral judgment, cognitive distortions and empathy in incarcerated delinquent and community control adolescents. *Psychology, Crime & Law*, 12: 453-462.
- Latimer, J., Dowden, C. & Muise, D. (2005). The effectiveness of Restorative Justice practices: A Meta-Analysis. *The Prison Journal*, 85: 127-144.
- Llewellyn, J. & Howse, R. (1998). *Restorative Justice: A conceptual framework*. Ottawa: Law Commission of Canada.
- Márquez, Á. (2010). Normatividad y características de la justicia restaurativa en el contexto nacional y su comparación en la legislación extranjera. *Prolegómenos* 13 (25): 251-275.
- Marshall, T. F. (1996). The evolution of restorative justice in Britain. *European Journal of Criminal Policy and Research*, 4: 21-42.
- McCold, P. (2000). Toward a holistic vision of restorative juvenile justice: A reply to the maximalist model. *Contemporary Justice Review*, 3, 4: 357-414.
- Moore, C. (2003). How mediation works. En: *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mutter, R., Shemmings, D., Dugmore, P. & Hyare, M. (2008). Family group conferences in youth justice. *Health Soc Care Community*, 16: 262-70.
- ONU (Organización de Naciones Unidas) (2002). *Principios básicos de la utilización de programas de justicia restaurativa en materia penal, en informe de la reunión del grupo de expertos sobre justicia restaurativa*. Viena: Austria, Comisión de Prevención del Delito y Justicia Penal.
- Robinson, R., Roberts, W., Strayer, J. & Koopman, R. (2007). Empathy and emotional responsiveness in delinquent and non-delinquent adolescents. *Social Development*, 16: 555-579.
- Rodríguez, L., Padilla, A., Rodríguez, L. S. & Díaz, F. (2010). Criterios para el diseño de un programa piloto de justicia restaurativa orientado a la atención de casos de violencia intrafamiliar en el Centro de Atención Integral a Víctimas de Violencia

- Intrafamiliar (CAVIF), de la Fiscalía General de la Nación en la ciudad de Bogotá (Colombia). *Anuario de Psicología Jurídica*, 20: 71-82.
- Sampedro, J. A. (2010). La justicia restaurativa: Una nueva vía, desde las víctimas, en la solución al conflicto penal. *Int. Law: Revista Colombiana de Derecho Int. Ildi*, 17: 87-124.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, T. & Lietz, P. (2011). *ICCS 2009 Latin American Report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students in six Latin American countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). ACER. Nfer. Università degli Studi Roma Tre. ICCS, 2009.
- Stuart, B. (2011). Circle sentencing in Canada: A partnership of the community and the criminal justice system. *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 20: 291-309.
- Swaffer, T. & Hollin, C. (2001). Anger and general health in young offenders. *The Journal of Forensic Psychiatry*, 12: 90-103.
- Syukur, F. & Bagshaw, D. (2015). Victim-Offender Mediation with youth offenders in Indonesia. *Conflict Resolution Quarterly*, 32: 389-411.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Tsui, J. C. (2014). Breaking free of the prison paradigm: integrating restorative justice techniques into Chicago's juvenile justice system. *The Journal of Criminal Law & Criminology*, 104: 636-665.
- Umbreit, M. (1999). Victim-offender mediation in Canada: The impact of an emerging social work intervention. *International Social Work*, 42: 215-227.
- Umbreit, M. & Coates, R. (1993). Cross-site analysis of Victim-Offender Mediation in four states. *Crime & Delinquency*, 39: 565-585.
- Umbreit, M., Coates, R. & Vos, B. (2001). The impact of victim-offender mediation: Two decades of research. *Federal Probation*, 65 (3): 29-35.
- Uotila, E. & Sambou, S. (2010). Victim-Offender Mediation in cases of intimate relationship violence-ideals, attitudes, and practices in Finland. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology & Crime Prevention*, 11: 189-207.
- Van Ness, D.W. (2007). Prisons and restorative justice. En: G. Johnstone & D. W. Van Ness (Eds.). *Handbook of Restorative Justice* (pp. 312-324). Uffculme, Devon: Willan Publishing.
- Velásquez A. M. & Chau, E. (2005). *AVC-Agresión, Violencia & Competencias*. Documento sin publicar. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Vieille, S. (2013). Frenemies: restorative justice and customary mechanisms of justice. *Contemporary Justice Review*, 16: 174-192.
- Wastell, C., Cairns, D. & Haywood, H. (2009). Empathy training, sex offenders and re-offending. *Journal of Sexual Aggression: An International, Interdisciplinary Forum for Research, Theory and Practice*, 15: 149-159.
- Zehr, H. (2002). *The little book of Restorative Justice*. Intercourse PA: Good Books.