

MEDIDAS A MEDIDA: PERSPECTIVA ADOLESCENTE DE LAS ACTUACIONES EN LOS JUZGADOS DE MENORES

Ángela Barrios*

Resumen

El objeto de estudio de esta investigación parte del interés por conocer cómo comprenden los niños y adolescentes aspectos de un ámbito del derecho que les atañe en relación con la exigencia de responsabilidad para los jóvenes infractores. Algunos sectores de la sociedad se pronuncian en relación con la indulgencia hacia los adolescentes que cometen delitos graves.

La muestra se conformó con 30 adolescentes de tres grupos de edad: 13, 15 y 17 años, de dos centros de educación secundaria de Madrid: La mitad pertenece al Pradolongo, centro situado en Usera, zona sur de Madrid, con estudiantes de nivel socioeconómico medio-bajo. La otra mitad, al San Isidoro de Sevilla, situado en la zona centro de Madrid, con estudiantes de nivel socioeconómico medio. La entrevista y el análisis de casos fueron las técnicas utilizadas para explorar y analizar el fenómeno en cuestión.

En esta primera parte de la investigación, los resultados se orientan a profundizar en el conocimiento y comprensión que los jóvenes del estudio tienen acerca de las medidas que pueden tomarse en relación con los delitos cometidos por los jóvenes.

En primera instancia estos resultados analizan las *Medidas propuestas e*

Fecha de recepción: 17 de marzo de 2005
Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2005

* Universidad Autónoma de Madrid. angela.barrios@uam.es

indagan las *actuaciones* que el participante determina ante casos hipotéticos de conductas infractoras, así como otros aspectos en torno a la intervención: justificación de la actuación propuesta, finalidad de la actuación propuesta e información atendida y necesaria para determinar la actuación propuesta.

Los participantes proponen muy variadas respuestas a las conductas infractoras de los cuatro casos expuestos. Algunas de estas respuestas mencionadas por los participantes que coinciden o se incluyen en *medidas propiamente judiciales* corresponden a las siguientes categorías: *Reprimenda, Formación, Vigilancia, Trabajo, Internamiento y Ayuda psicológica, Multa y Alejamiento*. Las respuestas se pueden agrupar en tres categorías que se analizarán a lo largo del estudio.

Palabras claves: Comprensión de la infracción, menores, medidas.

Abstract

The aim of this study comes from the interest of knowing how children and adolescents understand one aspect of law dealing with them in connection with the responsibility request for young transgressors. Some sectors of society claim against benevolence towards adolescent offenders who commit serious crimes.

The sample was conformed by 30 adolescents from three age groups: 13, 15 and 17 from two secondary centres in Madrid: half of them belong to the Pradolongo, a centre located in Usera, in the Southern section of Madrid with students of medium-low socio-economic level. The other half belonged to San Isidro de Sevilla Centre located in the centre of Madrid with medium socio-economic level. Interviews and case analysis were the techniques used to explore and analyse the phenomenon under study.

In this first part of the research, results are oriented to deepen into the knowledge and comprehension the adolescents under study have regarding the measures that could be taken in relation of the crimes committed by them.

At first these results analyze the *Proposed Measures* and search the *actions* that the participant determines for hypothetical cases of transgressing behaviour, as well as other aspects regarding the intervention: justification of the action proposed and the considered and necessary information to determine the action proposed.

Participants proposed varied responses to the transgressing behaviour of the four hypothetical cases presented. Some of the answers mentioned by participants that agree with or are included in the *judiciary measures* correspond to the following categories: *Reprimanding, formation, surveillance, work, confinement and psychological assistance, fine and deprivation*.

The answers can be grouped in three categories to be analyzed throughout the study.

Key words: Infraction comprehension, minor, measures.

Los estudios que se ocupan del conocimiento social vienen atrayendo la atención y el interés al permitir abordar de manera indirecta los procesos psicológicos implicados y reconocerse su contribución para explicar la conducta social y cognitiva (Enesco, Delval & Linaza, 1989). Dentro de esta área de investigación y desde un enfoque evolutivo, han aumentado en los últimos años los estudios que indagan aspectos de estructura y contenido del conocimiento del *mundo social*¹.

El conocimiento del *mundo social* alude al objeto de la sociología: la sociedad y su organización, lo que supone el conocimiento que gira en torno a las instituciones y su funcionamiento (Delval, 1989; Delval & Padilla, 1999; Enesco & Linaza, 1989). Como tal, tradicionalmente forma parte de un área mucho más amplia que no sólo incluye el conocimiento de la sociedad, sino también de lo social-interpersonal. Así, Flavell (1977) se refiere a esta área como la *que toma como objetos a los humanos y los asuntos humanos*. Autores como Shantz (1975) o Brooks-Gunn y Lewis (1978), desde diferentes perspectivas (evolutiva y social respectivamente) proponen definiciones basadas en la distinción de los campos que se incluyen como objeto de estudio: conocimiento de uno mismo, conocimiento de los otros y conocimiento de las relaciones que se establecen entre uno y otros. Este último se percibe mucho más complejo y parece necesitar de los anteriores para ser indagado. Turiel (1979) distingue, a su vez, dos aspectos centrales del conocimiento de lo social: los sistemas de relaciones sociales y las prescripciones respecto a cómo deben suceder dichas relaciones. Esta disección permite identificar al autor tres categorías que considera forman *la base de la estructuración del mundo social: la psicológica, la social o de la organización social y la moral*. El autor propone que el conocimiento social se organiza en torno a tres dominios generales, lo cual coincide con las categorías identificadas (Turiel, 1983). A pesar del debate entre quienes, como Turiel, consideran los mecanismos de adquisición de conceptos sociales diferentes y quienes los consideran comunes y universales (Piaget, Kohlberg, Flavell, entre otros autores), tanto para unos como para otros, tal y como el autor pretende, estas categorías proporcionan *los parámetros generales para agrupar los estudios sobre el desarrollo de conceptos sociales*.

¹ Conocimiento también denominado con el término anglosajón *societal*.

La propia naturaleza de este aspecto, categoría o dominio (según el modelo teórico del que se parte) particular del conocimiento social lo convierten en un atractivo objeto de estudio del desarrollo de sus representaciones o concepciones espontáneas. Las interacciones y relaciones en su ámbito requieren siempre un cierto grado de formalidad que obliga a los individuos en sus papeles sociales, también con mayor o menor fuerza, a actuar observando sus normas. Los seres humanos, seres sociales, crean instituciones para garantizar y mejorar su convivencia. Por otra parte, si se sostiene que las representaciones que construimos del mundo social sirven como fundamento sobre el que se apoya nuestra forma de actuar en él (Delval, 1989), observándose cierta coherencia entre conducta e interpretación (Blasi, 1980), su estudio permitirá conocer cómo se comprende, y en función de tal entendimiento atisbar la probable conducta que incide en su funcionamiento.

El mundo social es un sistema amplio que, a su vez, está formado por subsistemas o aspectos que varían en complejidad e incluso interactúan entre sí en mayor o menor medida (Delval, 1989). De modo que tanto la indagación de la adquisición y desarrollo del conocimiento del mundo social como el estudio interesado por la relación entre comprensión y conducta sociales resultan complejos. Para obtener respuestas en uno y otro asunto se requiere integrar cuanta información sea posible recoger de los aspectos que lo conforman.

La comprensión del ámbito jurídico: Antecedentes

Se podrían considerar dos aspectos o problemas centrales de la representación del mundo social: el orden económico y el orden político (Delval, 1989; Delval & Padilla, 1999). La comprensión del ámbito jurídico forma parte de este último, por lo que algunos estudios contemplan el tema al abordar la comprensión política y los conceptos políticos de los niños.

Sea de forma integrada en el conocimiento político o de manera única, los estudios llevados a cabo desde un enfoque cognitivo - evolutivo se pueden agrupar en función de su enfoque teórico. De esta forma, pueden distinguirse: los llevados a cabo desde un enfoque de dominio general, interpretados en términos piagetianos, y los realizados desde un enfoque

de dominio específico, siguiendo la propuesta de Turiel (1983) acerca de la construcción del conocimiento social en dominios diferenciados. A estos dos tipos de trabajo, Berti y Ugolini (1998) suman los no realizados bajo la influencia de enfoque teórico alguno que básicamente se han ocupado de examinar la comprensión del vocabulario legal en niños y adolescentes hasta la edad de 14 años (por ejemplo: Saywitz & Jaenicke (1987) o Warren-Leubecker, Tate, Hinton & Ozbek (1988). Todos estos estudios coinciden en señalar que los niños menores de 10 años presentan un conocimiento muy pobre de los conceptos legales (Barret & Buchanan-Barrow, 2002). Cabe destacar el estudio realizado por Flin, Stevenson y Davies (1989), quienes, además de investigar el vocabulario legal, se ocupan del conocimiento de procesos judiciales de adultos y niños de 6, 8 y 10 años. Para lograr tales fines se emplea un cuestionario que consta de cuatro secciones: reconocimiento de vocabulario legal, descripción de una serie de términos legales, denominación a partir de conceptos propios y, por último, exploración de las emociones que los participantes relacionan con la presencia y participación en un juicio. Los resultados indican un conocimiento limitado de procesos y personal legal en niños menores de 10 años. Cuando se les pregunta por sus sentimientos, todos los grupos de edad expresan emociones como *preocupación, nervios y miedo*. Los más pequeños piensan que el juzgado es *un lugar malo para gente mala* y los mayores consideran que los juicios no son infalibles. En esta sección se incluye una pregunta acerca de la conveniencia de tratar de igual o diferente manera a un menor y a un adulto en un proceso judicial. El 60% de la muestra considera que el menor debe ser tratado mejor y hace referencia a diferencias en capacidades, como el razonamiento o la memoria, con respecto a los adultos (*deberían hablarles más despacio, porque no saben mucho*). Aunque precisamente por ellas, algunos participantes piensan que la forma de tratar a los menores debe ser más dura (*olvidan fácilmente*).

Desde el enfoque de dominio específico, Berti y Ugolini (1998) estudiaron el desarrollo de los conceptos de ley y estado y la comprensión del papel de juez, identificando patrones de relación entre éstos y las nociones políticas. Realizaron la investigación a través de entrevistas semiestructuradas en una muestra de estudiantes de entre 6 y 14 años en la que también incluyeron un grupo de universitarios. Obtuvieron,

entre otros resultados, que de los 66 participantes que dijeron conocer lo que son los procesos judiciales, la gran mayoría considera que sirven para determinar la culpabilidad. El resto piensa que en ellos se decide la pena. Las funciones de los procesos judiciales coinciden con las tareas asignadas al juez: un amplio porcentaje le atribuye la tarea de decidir si alguien es culpable o inocente, el resto se distribuye entre quienes piensan que toma decisiones y quienes dicen que decide la pena. Ningún participante mencionó procesos civiles. El cambio más relevante parece producirse alrededor de los 11 años, edad en que los niños muestran un conocimiento más preciso de los procesos judiciales y del papel del juez, en el sentido de vincular a éste con el Estado. A esta edad se comienza a considerar que el juez trabaja para el Estado, que es quien le paga.

En un artículo posterior, Berti (2002) trata de elaborar la secuencia evolutiva de la comprensión política donde se incluyen nociones legales. Identifica un primer nivel, precedido por antecedentes de la comprensión política, que sucede en torno a los 6-7 años, en el que aún no puede concretarse si se distingue entre leyes y otros tipos de reglas. En el nivel 2 (entre 7 y 9 años) todavía se posee una noción limitada de ley en términos de prohibición. Aunque los niños de 10-11 años (que pertenecen al tercer nivel) aún sostienen que las leyes están compuestas por órdenes y prohibiciones y que infligirlas supone castigos como penas y prisión, el principal avance que la autora percibe en este momento consiste en la idea de que las leyes son elaboradas por el parlamento. En el cuarto y último nivel (entre los 13 y 15 años) se alcanza una visión positiva de la ley opuesta a la restrictiva y coercitiva de los niveles anteriores.

Berti y Ugolini (1998) sostienen que, a la luz de sus resultados, el desarrollo del conocimiento judicial se encuentra afectado por dos tipos de factores: la adquisición de información acerca de las figuras implicadas en los procesos judiciales y la interpretación de esta información desde una concepción amplia del mundo social donde se considere el conocimiento propiamente judicial dentro del político; lo que, sin duda, otorga una importancia relevante al proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento político. El enfoque parece útil a esta finalidad. Sin embargo, se recurre (Berti, 2002) a resultados interpretados en términos piagetianos para confirmar algunos de sus hallazgos, como por ejemplo

los obtenidos por Adelson, Green y O'Neil (1969). Quizá se deba a que la investigación de estos aurores resulta idónea para establecer la comparación, ya que se indaga el conocimiento político (Adelson & O'Neil, 1966) y se analizan aspectos de él, como el concepto de ley. En cualquier caso, los resultados de uno y otro enfoque en cuanto al contenido del conocimiento del mundo social, y consecuentemente, jurídico o legal, no tienen por qué contradecirse. Es su interpretación teórica lo que da lugar a posiciones diferentes.

El estudio de Adelson, Green y O'Neil (1969), acabado de mencionar, acerca del desarrollo de la idea de ley en la adolescencia puede considerarse pionero en la investigación de las representaciones sobre el ámbito jurídico desde un enfoque cognitivo-evolutivo. Su objetivo es el estudio de la comprensión de diversos aspectos de la ley: su objetivo, su mutabilidad y los efectos que provoca su inexistencia. Los autores encuentran que los más jóvenes de la muestra (de 13 a 15 años) son generalmente incapaces de responder de forma abstracta y subrayan el aspecto restrictivo o coercitivo de la ley. Hablan de la ley sólo en términos de actos específicos de maldad que la sociedad debe limitar y castigar. Son conservadores con respecto a mantener la ley que existe y radicales en cuanto a hacerla cumplir. Los adolescentes mayores (de 15 a 18 años) usan con frecuencia un lenguaje abstracto y advierten de funciones beneficiosas de la ley cuando comprenden que el aspecto constrictivo no es necesariamente el central. Llama la atención el ingenio desplegado por los autores en sus investigaciones para obtener información. Una situación hipotética, un grupo de personas que van a asentarse en una isla desierta, sirve de apoyo para hacer preguntas a propósito de cuestiones que este grupo debe decidir (Adelson & O'Neil, 1966).

La teoría piagetiana proporciona el enfoque teórico para otros estudios evolutivos interesados por la comprensión del conocimiento jurídico. En ellos, los autores son conscientes de la dificultad que supone obtener respuestas a preguntas directas sobre cualquiera de los aspectos del ámbito jurídico. Por eso, los estudios emplean supuestos hipotéticos, historias breves o resúmenes de casos reales en los cuales basar sus preguntas.

Tapp y Kohlberg (1977) estudian el pensamiento legal en niños y adolescentes de 10 a 16 años, a través de entrevistas individuales, centrándose, más bien, en las actitudes de los destinatarios ante la ley, lo que algunos juristas y psicólogos jurídicos denominan *conducencia* en las normas. Encontraron tres niveles de respuesta a partir de un análisis basado en el desarrollo moral. El primer nivel se caracteriza por la obediencia a la ley para evitar el castigo. En el segundo, la conformidad no se debe al miedo a ser castigado, sino a creer que la ley mantiene el orden social. En el último nivel, se respetan las leyes porque expresan la voluntad de la mayoría y son imparciales, pero se contempla la posibilidad de modificadas cuando van en contra de derechos fundamentales.

Delval, Del Barrio, Espinosa, Breña y Chakur (1995) llevaron a cabo una investigación para conocer cómo conciben los niños sus propios derechos: qué ideas tienen de ellos y cómo los pueden defender. Los autores plantean situaciones, cada una de las cuales supone una infracción de un derecho, sobre las que realizan las preguntas a 90 participantes de 8 a 16 años. Las respuestas permitieron su clasificación en tres niveles. En el primero (de 8 a 10 años): los niños no entienden las violaciones de los derechos y sus soluciones respecto a éstas son a menudo de tipo heterónomo, dependen de la voluntad adulta. En el segundo nivel (de 11 a 13 años) se presenta cierta intuición respecto a la existencia de derechos, las historias parecen más verosímiles y se distingue el grado de violación en función de la intención de quien lo viola. En el tercer nivel, a partir de los 14 años, los adolescentes muestran una noción más clara, distinguen entre derechos y obligaciones y establecen relaciones, lo que les permite proponer soluciones más adecuadas a las situaciones.

Kohen (2003) ha estudiado la comprensión de las normas jurídicas que garantizan derechos de los niños, en una muestra formada por participantes de 7 a 14 años, a través de una entrevista individual que también se apoya en breves historias sobre violaciones de estos derechos. Encontró tres niveles de respuesta precedidos por un nivel 0, donde el niño o niña ofrece explicaciones de tipo personal, moral y vinculadas con la racionalidad; no alude a normas y considera que se castiga lo que está mal a través del rechazo social. Al final del primer nivel (8-10 años) se alude a normas de forma espontánea y se empieza a establecer relaciones

entre norma y sanción. En el segundo nivel (a partir de 10 años) comienza a diferenciarse los planos moral y legal, de forma que se sanciona lo que está mal pero también lo que está en las leyes. Y en el último (donde se encuentran participantes a partir de los 11 años, pero básicamente de 13-14 años) ya se diferencia entre lo moral y lo legal, considerándose que sólo pueden aplicarse sanciones institucionales ante conductas ilegales.

Este y el anterior trabajo mencionado presentan un interés particular al permitir conocer cómo comprenden los niños y adolescentes aspectos de un ámbito del derecho que les atañe.

Demetriou y Charitides (1985) se ocupan de la comprensión de la justicia procesal (el ámbito procesal del derecho). Un asunto que, a diferencia de los anteriores, se refiere más a aspectos aplicados del ámbito jurídico (su forma de proceder) y no a cuestiones estancas que lo integran. Los propios autores refieren que se trata de una institución muy compleja, en la que participan un buen número de personas en papeles bien especificados y diferentes en un proceso igualmente específico que, aunque se hace evidente en la sala de justicia, ocurre fuera y dentro de ella. Resulta un aspecto que ha llamado la atención de estos y otros autores (Kuhn, Pennington & Leadbeater, 1983; Thibaut & Walker, 1975) que asumen que la comprensión y aceptación del funcionamiento y las funciones del ámbito procesal del derecho son factores que inciden en el éxito del mismo para regular la conducta de los ciudadanos. Los autores se propusieron dos objetivos. Por una parte, estudiar el desarrollo de la comprensión de la estructura, el funcionamiento y las funciones sociales de la justicia procesal; por otra, estimar si hay influencias ejercidas por el pensamiento formal sobre esta comprensión. Para ello se emplea un cuestionario acerca del ámbito procesal del derecho a partir del resumen de un proceso judicial real; otros cuestionarios forman parte de una batería para estudiar el pensamiento formal de los participantes. Los autores identificaron cuatro niveles de comprensión de la justicia procesal en tres grupos de 13, 15 y 17 años. En el primer nivel, la comprensión de los aspectos de la justicia procesal es superficial y fragmentada (*realismo ingenuo*). Correspondería al primer nivel identificado por Tapp y Kohlberg (1977). En el segundo, correspondiente también al segundo de Tapp y Kohlberg, la comprensión es algo más integrada, aunque se mencionan

básicamente características explícitas (*realismo integrado*). En el tercer nivel, el pensamiento adquiere lo que denominan los autores *carácter inquisitivo*, que permite a los adolescentes concebir relaciones no explícitas al inferir aspectos psicológicos, morales, sociales y legales en la administración de justicia. En el cuarto y último, similar al tercer nivel de respuesta de Tapp y Kohlberg, los adolescentes se muestran capaces de considerar y de analizar varios aspectos de la justicia al mismo tiempo.

Todos estos diferentes estudios coinciden en señalar la edad de 14-15 como el momento evolutivo en que comienzan a construirse nociones jurídicas más ajustadas a la realidad.

A pesar de que el método empleado, el cuestionario, no permite indagar el tema en profundidad, es interesante el análisis que Demetriou y Charitides (1998) realizan de sus resultados, advirtiéndoles que algunos de los asuntos legales resultan más relacionados con el pensamiento político (la estructura de la justicia, el control social que se ejerce sobre ella, el tipo de autoridad de la justicia), mientras que otros se muestran vinculados al desarrollo moral (garantías externas e internas de objetividad, responsabilidad directa e indirecta del acusado y evaluación del veredicto). De esta manera apuntan que algunos asuntos legales presentan un contenido que entremezcla el conocimiento político y moral.

Otros dominios, otros intereses, otros contextos

¿Cómo comprenden los adolescentes las respuestas más formales que da la sociedad a las conductas, llamadas infracciones, cometidas por sus iguales o por ellos mismos? En torno a esta cuestión se han llevado a cabo investigaciones de otra índole que responden a otros objetivos.

Por una parte, desde la perspectiva piagetiana, el tema de las respuestas de ciertos agentes a conductas reprobables de acuerdo a unas normas ha servido al estudio del desarrollo moral planteándose otro tipo de preguntas en relación con él (Kohlberg, 1976). Y es que, por ejemplo, si tratamos de conocer cómo se comprenden las posibles respuestas de los tribunales ante un caso de aborto, abordamos un asunto legal; pero si empleamos el tema del aborto para conocer las valoraciones y juicios al respecto, nos

disponemos a realizar una investigación moral. En un estudio anterior Piaget (1932) mostró a los niños diferentes sanciones, no jurídicas, y les preguntó por la más adecuada a cada caso concreto. Esto le permitió indagar en sus nociones de justicia, contenido incluido en el conocimiento moral, pues *hace referencia a los conceptos y juicios acerca de lo bueno y de lo malo* (Enesco & Linaza, 1989). Y es que la tarea de administrar justicia, de la que no siempre se han ocupado las instituciones que hoy lo hacen (Urra, 1997), se sustenta en cuestiones morales. De ahí que autores como Demetriou y Charitides (1998) observen en el análisis de sus resultados cierta vinculación entre aspectos del ámbito procesal del derecho y la moral, como se mencionó más arriba.

Por otra parte, se ha abordado el estudio de las imposiciones del entorno o las contingencias de la conducta del niño desde la perspectiva de la internalización, distinta del constructivismo piagetiano, que sostiene la imagen de un niño pasivo, sin preocuparse por su comprensión de conceptos. Los psicólogos, desde esta perspectiva, se han interesado por las técnicas usadas por padres y profesores, para encauzar la conducta del niño o adolescente. Actualmente, una serie de estudios, aun mostrándose preocupados por una socialización adecuada, se centran en las respuestas o reacciones de carácter punitivo de diferentes agentes socializadores, entre ellos el Estado, y sus consecuencias en el sujeto a corto y largo plazo (McCord, 1998). Muchos de estos trabajos se interesan por la relación entre disciplina punitiva y conducta delincente, confirmando que la primera aumenta la probabilidad de la segunda (Kaplan & Fukuari, 1992; Laub & Sampson, 1998). En esta línea se hallan estudios que tienen en cuenta factores del individuo, por ejemplo, aspectos cognitivos (creencias, riesgo percibido de castigo), que interactúan con las respuestas a sus conductas. Resultados de estos estudios muestran que la actitud de respeto a las normas y la creencia en su validez son buenos predictores de la falta de delincuencia adulta (Le Blanc, 1998).

En este último tipo de investigación, para hacer referencia a la respuesta judicial se suele hablar de *control* (Laub & Sampson, 1998), *reacción* (Le Blanc, 1998) o *sanción* (Kaplan & Damphouse, 1998). Además, la respuesta judicial se califica de *social e informal*. Mientras que las respuestas de la familia o la escuela se consideran actos particulares

informales (más informales las que son producto de la familia que de la escuela), las respuestas del aparato punitivo del Estado resultan prácticas formal o socialmente establecidas. W.D. Ross sugirió, por primera vez, que formal e informal suponen las diferentes maneras en que se puede concebir el castigo (Rabossi, 1976). Las distintas acepciones del concepto han llevado a que filósofos y juristas se interesaran por encontrar su sentido básico o primario. Mientras que filósofos como Flew (1954) se decantan por un sentido amplio de castigo que abarca tanto a ofensas morales como jurídicas, los juristas y otros filósofos como Hart (1968) son de la opinión de que el sentido básico corresponde al que se maneja en el ámbito judicial. Una y otra propuesta responden al contexto desde el que los autores enfocan el problema. En la tabla 1 se muestran los rasgos que se identifican en cada sentido básico de castigo que se propone, según resume Rabossi (1976).

Tabla 1
Rasgos identificados en el sentido básico o primario
de *castigo* (cit. Rabossi, 1976)

Propuesta de FLEW (1954)	Propuesta de HART (1968)
• Algo malo o no placentero para la persona que lo sufre	• Dolor u otras consecuencias que se consideran no placenteras
• Infligido con motivo de una ofensa	• Aplicado por una ofensa contra normas jurídicas
• Infligido al ofensor	• Aplicado a un ofensor, real o supuesto, por la ofensa cometida
• Resultado de una acción humana	• Infligido de manera intencional
• Impuesto por alguien con autoridad conferida por la institución cuyas normas se han transgredido	• Impuesto infligido por una autoridad construida dentro de un sistema jurídico contra el cual se comete la ofensa
Castigo: sentido amplio	Castigo: sentido jurídico

Así pues, el contexto dota al asunto de naturaleza o carácter jurídico, por lo que su comprensión supone conocimiento propio de este ámbito.

Respuestas judiciales a infracciones de menores: Medidas y Aplicación

En el derecho penal de adultos, las respuestas judiciales a delitos o faltas se denominan *penas*. Término sinónimo de castigo, cuyo uso salva la doble acepción que supone éste. El diccionario de la Real Academia define *pena* como “el castigo impuesto a quien ha cometido un delito o una falta”.

En el ámbito de reforma de menores, que se ocupa de los chicos y chicas que presuntamente han cometido un delito o falta tipificado y sancionado por leyes penales, las respuestas judiciales a las infracciones reciben la denominación de “*medidas*”.

El término *medida* ha debido parecer al legislador el más adecuado con relación a la ley vigente que regula este ámbito (Ley Orgánica 5/2000 de responsabilidad penal del menor). Como el de respuesta, que se ha venido empleando hasta ahora, resulta neutro y amplio en el sentido de que bajo esta denominación puede hallarse tipos de diversa naturaleza y finalidad. Por lo que será necesario “apellidar” a las medidas para saber de ellas. Naturaleza y finalidad vienen determinadas por los principios inspiradores de la LO 5/2000 reguladora del ámbito “penal” de menores. A partir de ellos, las medidas pueden definirse como el *conjunto de respuestas educativas que se pueden imponer judicialmente a un menor, por la comisión de un delito o falta, con la finalidad de responsabilizarle de sus actos, dotándole de los recursos necesarios educativos y personales* (Tejedor, 2001). Esta definición condensa información que conviene ir desgranando para comprender mejor el concepto.

Tanto las respuestas judiciales como el procedimiento por el que se llevan a cabo en los juzgados de menores difieren de sus correspondientes en los tribunales de adultos. En el derecho penal de adultos, la pena es consecuencia del delito y a través de ella se procura la reinserción social (objetivo común a toda medida punitiva, artículo 25.2 CE). Sin embargo, en el ámbito de reforma del menor se trastoca el orden del problema

(Urbano, 2001). Se busca la efectiva reinserción como consecuencia de la infracción y la sanción se emplea en la medida en que con ella la reinserción sea posible. El objetivo es el mismo: la reinserción social; pero en el juzgado de menores se procura educando antes que reprimiendo al infractor. Por tanto, la intervención que se realiza en este ámbito se basa en un modelo de justicia que trata de combinar dos elementos: *sancionador y educativo*² (Urbano, 2001). Presenta una *naturaleza* sancionadora porque se exige responsabilidad al menor, pero una *finalidad* educativa porque esta exigencia de responsabilidad se basa en criterios educativos y de desarrollo de la personalidad (Bueno, 2001).

Dice Muñoz Conde (2001): *la respuesta es punitiva pero teniendo en cuenta que son menores*. La intervención se rige por el principio del interés del menor. Y es que la ley deriva de un modelo de justicia que contempla el desarrollo tal como lo estudia y describe la psicología. A sus destinatarios, adolescentes de entre 14 y 18 años (en ciertos casos hasta la edad de 21), se les pide que respondan a sus actos en procesos con las mismas garantías que los adultos. Pero se tiene en cuenta que son personas en formación y se atiende el momento evolutivo que viven y sus características, que el estudio psicológico del desarrollo ha desvelado, para aplicar la medida más apropiada a su interés. Así, la ley distingue dos grupos de edad: de 14 a 16 y de 16 a 18 porque considera que presentan características diferentes que requieren un tratamiento diferenciado. Respecto a los mayores de 18 y menores de 21, la ley contempla un régimen discrecional atendiendo a las circunstancias personales, el grado de madurez del autor y la naturaleza y gravedad de los hechos (Urbano, 2001; Ventura & Peláez, 2000).

Como consecuencia, la intervención muestra su *flexibilidad* a la hora de adoptar y ejecutar las respuestas judiciales que aconsejen las circunstancias en cada caso. El equipo técnico, en el que se encuentra el psicólogo, se convierte en un instrumento imprescindible para ello. Lo que significa que en la administración de la medida se observan criterios propiamente

² El concepto de educación que se maneja en este ámbito responde a lo establecido en el año 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: "La educación tiene que apuntar al pleno desarrollo de la personalidad humana, a un refuerzo del respeto por los derechos humanos y por las libertades fundamentales".

jurídicos (tipo de infracción cometida y gravedad de la misma) y criterios psicosociales (circunstancias personales del menor) de los que informa el equipo técnico. El artículo 9.3 de la LO 5/2000 expresa que para la elección de la medida se deberá atender de modo flexible “no sólo a la prueba y a la valoración jurídica de los hechos, sino especialmente a la edad, las circunstancias familiares y sociales, la personalidad y el interés del menor”.

La ley del menor establece en el artículo 7 el catálogo de medidas que pueden aplicarse en los juzgados de menores. Sin embargo, la elección y administración de medidas se revela un problema complejo y multidimensional, como en la vida real resultan la mayoría de los acontecimientos sociales (Enesco & Del Olmo 1988; Delval, 1989).

Tipos de medidas. Se puede representar el modelo de justicia que la ley propone a través de un continuo (sancionador-educativo), ya que cada intervención requiere buscar la posición apropiada en él procurando siempre que el peso recaiga en uno de los lados (educativo). Los tipos de medidas que pueden aplicarse en función de este modelo se sitúan a lo largo del continuo, siendo sus formas más extremas punitivas y reparadoras.

El extremo de las medidas punitivas presenta una concepción retributiva de la justicia, entendiéndola que el delincuente debe pagar por lo que hizo a través de la sanción. En el otro extremo, las medidas responden a la concepción restitutiva de la justicia, centrada en la reparación colectiva del daño. Estas concepciones forman una dimensión que encaja en la evolución de las nociones de justicia que Piaget (1932) encontró a lo largo de diferentes edades. Ninguna de las medidas aplicadas a menores infractores corresponde a la forma más pura de la concepción retributiva, la sanción expiatoria, puesto que en este ámbito, fundamentalmente educativo, se evita no sólo la intimidación provocada por las respuestas judiciales, sino también otros fines propios del derecho penal de adultos como la proporcionalidad entre el hecho y la sanción, en relación a la duración de la medida y no a la medida en sí (Ventura & Peláez, 2000).

En cuanto a la justicia restitutiva, la concepción ha dado lugar a un movimiento fuera y dentro del ámbito judicial. Aunque como paradigma resulta reciente, se trata de una práctica tradicional en tribus indígenas (Urra, 1997). Recuerda la noción de justicia que Piaget (1932) considera la más evolucionada (justicia distributiva). Howard Zher (1990) compara la justicia restitutiva o reparadora con la justicia retributiva, para destacar las diferencias. Algunos autores, como Daly (1999), consideran que la dicotomía que establece Zher es muy simple, porque básicamente hace corresponder: retributiva-restrictiva y restitutiva-beneficiosa. Pero lo cierto es que llama la atención sobre el hecho de que diversas maneras de enfocar el problema dan lugar a soluciones distintas, como puede apreciarse en la tabla 2 (Carmichel, 2002). Mientras que en la justicia retributiva se responde a la conducta que infringe la ley centrándose en la norma rota, en la restitutiva, se atiende al daño causado a las personas y a las relaciones (Van Ness, Morris & Maxwell, 2001).

Tabla 2
Comparación entre justicia retributiva y justicia reparadora
(adaptado de Zehr, 1990; citado en Carmichael, 2002)

Justicia retributiva	Justicia reparadora
• Hecho como transgresión contra el Estado	• Hecho como transgresión de una persona por parte de otra
• Foco en establecimiento de culpa y pasado	• Foco en resolución del problema y futuro
• Relaciones adversas	• Diálogo y negociación
• Justicia como proceso: reglas de lo recto	• Justicia como relaciones rectas, a juzgar por el resultado
• Comunidad al margen	• Comunidad implicada
• Víctima ignorada, transgresor pasivo	• Reconocidos los papeles de víctima y agresor
• Responsabilidad del transgresor: recibir castigo	• Responsabilidad del transgresor: incluye comprender y ayudar a reparar el daño

- | | |
|--|--|
| • Ofensa definida en términos legales | • Ofensa, en el contexto moral, social, económico, político |
| • Respuesta centrada en conducta del transgresor | • Respuesta centrada en consecuencias dañinas de la conducta ocurridas |
| • Poca promoción de arrepentimiento y perdón | • Más posibilidades de arrepentimiento y perdón |
| • Dependencia de profesionales | • Dependencia de partes implicadas |

El modelo de justicia que la Ley Orgánica 5/2000 sostiene contempla la posibilidad de actuar por medio de medidas reparadoras. Se distinguen tres alternativas de actuación. Dos de estas alternativas suponen reparaciones de carácter directo: la *conciliación* y la *reparación* propiamente dicha. Urra expone la filosofía y planteamiento de estas medidas (Urra, 1995).

La *conciliación* implica básicamente una petición de disculpas, después de un proceso de reflexión, y ofrecimiento de ayuda, si corresponde. La *reparación* supone un paso más, ya que se concreta en una actividad tras producirse la *conciliación*. Por tanto, toda *reparación* implica una *conciliación* anterior, mientras que lo contrario no sucede porque el caso concreto no lo pide. Estas dos respuestas sociales son medidas extrajudiciales porque su ejercicio se produce sin iniciarse el proceso en la sala de justicia, siempre que infractor y víctima accedan voluntariamente. Pero forman parte del mecanismo judicial.

La ley también posibilita una tercera forma de actuación reparadora de carácter más indirecto: *Prestaciones en beneficio de la comunidad*. Se trata de una medida judicial propiamente dicha (Laínez, González, Franco & Urra, 1995) que requiere para su administración el consentimiento del menor infractor y una naturaleza relacionada con la infracción cometida (Rodríguez Fernández, 2001). Consiste en la realización de actividades no retribuidas de interés social o en beneficio de personas en situación de precariedad (Tejedor, 2001).

El resto de las medidas que la ley dispone para su aplicación pueden agruparse en función de diversos criterios. Así, según la *duración* de su

ejercicio se diferencian medidas puntuales, como la *Amonestación*, *Privación del permiso de conducir* y *Permanencia de fin de semana*, que no requieren intervención educativa prolongada y no son en sí mismas educativas; y medidas duraderas, todas las demás (Tejedor, 2001). Podría tenerse en cuenta *dónde tal ejercicio* tiene lugar. Se distinguiría entre: medidas de medio abierto como *Prestaciones en beneficio de la comunidad*, y de medio cerrado como el *Internamiento*. Aunque se procura no sacar al menor de su entorno familiar y social, el lugar donde se produce su ejercicio muestra el grado en que lo hacen. *Asistencia a un centro de día* y *Libertad vigilada* son dos buenos ejemplos de medidas que contemplan explícitamente en sus objetivos el mantenimiento del espacio familiar. Teniendo en cuenta si el juzgado aplica la medida sola o formando parte de otra principal, se distingue entre autónomas o accesorias. La mayoría de las medidas se aplican de manera autónoma; pero algunas pueden y suelen formar parte de una más amplia. Este es el caso, por ejemplo, de *Privación del permiso de conducir* o *Tratamiento ambulatorio*, que pueden ser medida principal o complementaria de otra.

Tabla 3

Medidas judiciales, ordenadas de menor a mayor, según la restricción de derechos que suponen para el menor (cit. Lázaro, 2001)

↓	• <i>Reparación del daño causado y conciliación con la víctima</i>
↓	• <i>Privación del permiso de conducir</i>
↓	• <i>Amonestación</i>
↓	• <i>Realización de tareas socio-educativas</i>
↓	• <i>Prestaciones en beneficio de la comunidad</i>
↓	• <i>Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo</i>
↓	• <i>Libertad vigilada</i>
↓	• <i>Permanencia de fin de semana</i>
↓	• <i>Asistencia a un centro de día</i>
↓	• <i>Tratamiento ambulatorio</i>
↓	• <i>Internamiento terapéutico</i>
↓	• <i>Internamiento en régimen abierto</i>
↓	• <i>Internamiento en régimen semiabierto</i>
↓	• <i>Internamiento en régimen cerrado</i>

Mientras que algunos autores (como Tejedor, 2001) clasifican las medidas según su naturaleza en tres categorías: Admonitivas (*Amonestación*), Privativas de libertad (*Ingreso en centro terapéutico* o *Internamiento*) y Restrictivas de derechos (las restantes), otros consideran que todas las medidas judiciales pueden ordenarse en función de la restricción de derechos que suponen, tal y como puede observarse en la tabla 3.

¿Cuál es la perspectiva de los propios destinatarios? ¿Estarían de acuerdo en considerar idóneas las medidas que la ley expone? La comprensión que los adolescentes tienen de las medidas de los juzgados de menores ante las infracciones, se revela un objeto de estudio interesante desde un punto de vista teórico y práctico, tanto para la psicología como para el derecho.

Por un lado, el estudio permite obtener nuevos datos acerca de la comprensión de un ámbito particular del mundo social: la administración de justicia. Ámbito peculiar si se traslada a menores infractores, ya que se recurre necesariamente a criterios psicosociales para la administración de las medidas. Esto viene a confirmar que el objeto de estudio es un asunto complejo y multidimensional que requiere aunar diferentes dominios del conocimiento social. Pero a diferencia de otros asuntos sociales multidimensionales, la ley precisa las dimensiones contenidas en él.

Por otro lado, el hecho de indagar la comprensión de las medidas en el sector de la población destinatario de las mismas, aporta su perspectiva que podrá relacionarse con la eficacia que ellas demuestren en la práctica.

Aunque la investigación es mucho más amplia, el *tipo de medidas* es el aspecto de la comprensión de las mismas que se presenta aquí y que puede dar respuesta a estas cuestiones. Se analizan las medidas que adolescentes de 13, 15 y 17 años proponen ante diferentes infracciones cometidas por otros menores, expuestas en forma de noticias de prensa, y los cambios en sus propuestas en función de la edad. Estos cambios por edad pueden no expresarse en la propuesta sino en las explicaciones que de ella se den. Hay que tener en cuenta que dos participantes pueden proponer la misma medida por diferentes razones y distinta finalidad.

También el legislador ha considerado tipos de actuaciones en la ley vigente que ya había contemplado en leyes anteriores, pero a las que subyacen filosofías muy diversas. Este es el caso de la *amonestación, libertad vigilada e internamiento* que la Ley de los Tribunales Tutelares de Menores de 1948 ya incluía como respuestas judiciales, pero bajo una filosofía positiva y correccionalista, según Rodríguez Fernández (2001), diferente de la actual. Puede que este hecho influya en los resultados, de forma que se hallen pocas diferencias entre los grupos de edad en las actuaciones propuestas sin atender a las explicaciones de las mismas.

En principio y a tenor de los resultados de estudios anteriores, cabría esperar que a medida que se avanza en la edad de los adolescentes, las propuestas sean menos restrictivas de los derechos. Por otra parte, teniendo en cuenta que alrededor de los 14-15 años se dispone de nociones jurídicas más ajustadas a la realidad, es probable que los participantes, a partir de esta edad, propongan medidas que pertenecen propiamente al contexto judicial. Y es que no es descabellado pensar que disponer de cierto conocimiento jurídico entorpece la tarea de ofrecer propuestas diferentes de las contempladas en la actual ley.

Método

Participantes

Forman la muestra 30 adolescentes de tres grupos de edad: 13, 15 y 17 años, de dos centros de educación secundaria de Madrid: La mitad pertenece al Pradolongo, centro situado en Usera, zona sur de Madrid, con estudiantes de nivel socioeconómico medio-bajo; la otra mitad, al San Isidoro de Sevilla, situado en la zona centro de Madrid, con estudiantes de nivel socioeconómico medio.

Aunque ambos centros son públicos, presentan características diferentes. El primero de ellos, afín a la LOGSE (1990), trabaja para hacer efectivos sus principios. En el centro han puesto en marcha programas de mejora de convivencia en los que se implican cada vez más docentes, aunque no reciben gran ayuda por parte de los padres de alumnos. El segundo tiende a posturas conservadoras al menos en buena parte de su

profesorado. La LOGSE apenas se deja notar. Pero su alto porcentaje de aprobados en selectividad influye en que los padres evalúen de forma muy positiva la actuación del centro. Al mismo tiempo, los docentes valoran la actitud comunicativa y colaboradora de los padres.

En principio se consideró la posibilidad de formar la muestra con grupos de adolescentes de 14, 16 y 18 años, ya que todos ellos se contemplan en la Ley Orgánica 5/2000 como sus destinatarios. Sin embargo, resulta interesante iniciar la muestra con participantes de la edad inmediatamente anterior a los destinatarios de esta ley. Los resultados de estudios anteriores muestran cambios más evidentes entre 13 y 15 que entre 14 y 16 años. Al contar con grupos de 15 y 17 años se puede comprobar si existen diferencias en la comprensión de medidas judiciales en los rangos que la ley contempla. Las edades de los grupos que forman la muestra permiten, al mismo tiempo, analizar si hay diferencias entre adolescentes que responden penalmente porque ya han cumplido los 14 años y aquellos a los que no se exige responsabilidad porque aún no los tienen. Además, entre quienes cuentan con la edad para exigirles responsabilidad según la LO 5/2000, puede hallarse adolescentes que de hecho hayan pasado por esta experiencia y comprobarse si ésta influye en sus respuestas.

Material

La entrevista empleada para obtener información se apoya en cuatro episodios que cuentan conductas infractoras, extraídos de periódicos nacionales (véase anexo 1). Dos de ellos (A y D) fueron tomados de un artículo publicado en el diario en *El País*. El suceso A representa básicamente un caso de lesiones. El D cuenta un caso de maltrato entre iguales por abuso de poder donde la agresora dirige, de manera reiterada a su víctima, agresiones de distinto tipo. Diferentes diarios se hicieron eco del suceso B –un caso de robo en una propiedad privada– porque la medida que determinó el juez resultó llamativa, al obligar a uno de los autores a leer un clásico (*Rimas y leyendas* de G.A. Bécquer) y examinarse en el juzgado. Por último, el suceso C –un accidente con resultado de muerte– aconteció a finales del 2002.

En tres (A, B y D) de los cuatro episodios se han modificado algunos datos con el objetivo de controlar la información que pudiera influir en la tarea de proponer una intervención o medida. Los casos, ya adaptados mínimamente, cumplen los siguientes criterios que han guiado la selección de los mismos:

1. *Conducta infractora*: Suponen conductas infractoras diferentes y con resultados de distinta gravedad. (El parecido razonable de las conductas en A y D (D incluye las conductas de A) informa acerca de si el participante propone o no una intervención diferente para cada caso teniendo en cuenta otras cuestiones).
2. *Intención*: En tres de los cuatro sucesos, el autor/a o autores actúa intencionadamente.
3. *Relación o interacción*: En dos de los casos, autores y víctimas tienen una relación previa.
4. *Agravantes y atenuantes*: En un caso se consideran circunstancias agravantes (reincidencia), mientras que en otro se muestran atenuantes, como el que el autor parece *reinsertado en la comunidad* en el momento de decidir la actuación.
5. *Número de autor/es*: En la mitad de los casos se cuentan conductas infractoras cometidas por un individuo, mientras que la otra mitad se refiere a varios infractores. Uno de los casos cuenta la conducta infractora en la que participan dos adolescentes, pero sólo uno puede considerarse autor de ella.
6. *Edad de la víctima*: En tres casos, la víctima es otro/a adolescente. Un caso considera una víctima adulta.
7. *Edades de autor/es*: Las edades de los agresores varían entre 14 y 18 años. En uno de los dos casos en que la infracción es cometida por una pareja, ambos adolescentes comparten la misma edad (17), mientras que en el otro caso, uno de los infractores tiene 14 años, por lo que ha de responder en función de la LO 5/2000, y otro presenta la mayoría de edad penal.
8. *Género autores y víctimas*: Se tiene en cuenta que haya agresores y agresoras, así como víctimas de ambos géneros.

Cada caso se presenta superpuesto en una hoja de periódico como si se tratara de una de sus columnas. Se destaca porque su fondo es blanco,

su tamaño de letra mayor que la del resto del periódico y su título se ha rodeado con una línea de color rojo. Se pretende que el entrevistado/a considere que el caso es real y su implicación sea mayor.

Respecto a la entrevista, se elaboró un guión que contiene cuatro partes (véase anexo 2).

La primera, denominada *Medidas propuestas*, indaga las *actuaciones* que el participante determina ante casos hipotéticos de conductas infractoras, así como otros aspectos en torno a la intervención: justificación de la actuación propuesta, finalidad de la actuación propuesta e información atendida y necesaria para determinar la actuación propuesta. La segunda parte, *Medidas atribuidas*, se ocupa del grado de conocimiento del adolescente entrevistado respecto a cómo se resuelven estos sucesos en nuestra sociedad. En la tercera parte de la entrevista se presentan las *Medidas reales* que se dirigen a los menores infractores en estos mismos casos para que los participantes las valoren y comparen con sus propuestas. En la última parte se plantean dos *Cuestiones*, denominadas en el guión *complementarias*: si el participante considera diferencias entre la intervención a un menor infractor y a un adulto delincuente, y si cree posible el uso de la mediación en la resolución de alguno de estos casos. Por último, se indaga en la *experiencia personal* del participante en relación a los casos comentados (como infractor, como agresor sin haber sido denunciado antes, como víctima de alguna infracción, o como testigo).

Lo que aquí se presenta se reduce a los resultados en relación a *Tipos de medidas* dentro de la primera parte de la entrevista.

Diseño y Procedimiento

Previamente se llevó a cabo un estudio piloto con una muestra formada por 6 participantes (2 de cada grupo de edad elegida) que permitió comprobar que el material resulta válido para obtener la información que se busca.

Se realizó un diseño descriptivo, en concreto, un estudio evolutivo transversal para analizar la comprensión de medidas judiciales. Los

adolescentes fueron entrevistados individualmente, intentando seguir el hilo de su pensamiento según el método clínico piagetiano (Piaget, 1924; Piaget, 1926; Castorina, Lenzi & Fernández, 1984; Delval, 2001). El participante era escogido al azar de entre el grupo de edad apropiado a la muestra seleccionada y venía voluntariamente.

Tras una breve presentación personal, la entrevistadora introducía el estudio (véase anexo 2). A continuación se iban presentando los casos uno a uno. El orden de presentación variaba en cada entrevista. El participante leía cada uno de los casos en el orden señalado. Antes de plantear las preguntas de la primera parte de la entrevista se comprobaba si se había entendido lo leído a partir de preguntas con las que además se llevaba al participante a fijarse en las diferencias entre los casos. La entrevista duraba unos 60 minutos.

Las entrevistas fueron grabadas para ser transcritas literalmente. Tras la elaboración de los protocolos se inició el análisis cualitativo, que consiste en la codificación de la información en categorías o niveles de respuesta teniendo en cuenta sus semejanzas y diferencias con respecto al pensamiento del sujeto que la sustenta. Posteriormente se lleva a cabo un análisis cuantitativo a partir del anterior, buscando la distribución porcentual de dichas categorías por grupos de edad y aplicando pruebas estadísticas para determinar la relevancia de las diferencias.

Resultados

Los participantes proponen muy variadas respuestas a las conductas infractoras de los cuatro casos expuestos. En ellas pueden distinguirse tres grupos.

Forman parte del primero aquellas respuestas mencionadas por los participantes que coinciden o se incluyen en **medidas propiamente judiciales**. Pertenecen a este grupo las respuestas incluidas en las siguientes categorías: *Reprimenda*, *Formación*, *Vigilancia*, *Trabajo*, *Internamiento* y *Ayuda psicológica*. *Multa* y *Alejamiento* también pueden integrarse en este grupo pero teniendo en cuenta que corresponden a sanciones propias del derecho penal adulto y no incluidas en el catálogo de medidas de la LO 5/2000.

Tal y como puede comprobarse en las definiciones de las categorías presentadas en la tabla 4.a, *Reprimenda* resulta similar a Amonestación que considera la LO 5/2000. La Amonestación consiste en la represión por el juez dirigida al menor con objeto de hacerle ver lo malo de su acción y las posibles consecuencias perjudiciales que le conllevaría incurrir de nuevo en esta acción. El juez también le formula recomendaciones para el futuro (Rodríguez Fernández, 2001). La categoría *Formación* reúne las actuaciones propuestas del tipo que la ley incluye en Asistencia a un centro de día y Tareas socioeducativas (actividades de apoyo, educativas, laborales y de ocio que faciliten un desarrollo integral), que aplicadas autónomamente no separan al menor de su entorno. La ley dispone de la medida judicial Libertad Vigilada, aunque su contenido es más amplio que el de la categoría *Vigilancia*. No consiste simplemente en supervisar la actividad del infractor, que básicamente es lo que vienen a decir las respuestas agrupadas en la categoría. La libertad vigilada requiere que la supervisión siga unas pautas socioeducativas fijadas previamente.

La categoría *Trabajo* incluye respuestas de la muestra que se refieren a Prestaciones en beneficio de la comunidad, pero no sólo esto. Los adolescentes administran en sus propuestas otros trabajos para quienes creen que deben ser sus beneficiarios, considerando fundamentalmente a la víctima o afectados (aunque algún participante se refiere a un trabajo para otros iguales infractores). En cuanto a los trabajos que benefician a particulares afectados, se distinguen tres tipos de respuestas: a) el infractor debe realizar cualquier trabajo remunerado para pagar o devolver a la víctima lo que ha dañado o sustraído; b) el trabajo debe consistir en una tarea que la víctima imponga; y c) de modo más severo, el infractor queda bajo el mando de la víctima o afectados como criado o sirviente, incluso en estado de esclavitud. La categoría no sólo corresponde a una medida judicial sino que puede formar parte de una medida extrajudicial, Reparación, si se acuerda una actividad que el infractor debe realizar antes del proceso, evitando así la celebración del mismo.

La medida judicial *Internamiento* fue también mencionada por los participantes. La LO 5/2000 ofrece distintas formas de internamiento (régimen cerrado, semiabierto y abierto) y el modo en que esta medida ha de ejecutarse. Los participantes también se refieren al modo en que

puede llevarse a cabo. Se distingue entre Internamiento restrictivo, Internamiento restrictivo y beneficioso e Internamiento beneficioso. Estas subcategorías, tomadas de las establecidas por Adelson, Green y O'Neil (1969) para distinguir las concepciones de la ley, responden a la naturaleza de los aspectos del Internamiento destacados por los participantes. Si consideráramos el modo de ejecutar la medida Internamiento en un continuo, la segunda subcategoría respondería a la combinación de la concepción restrictiva y la concepción beneficiosa.

Al igual que la Ley Orgánica dispone la intervención del psicólogo en diferentes momentos del proceso; el reglamento, que aún queda por desarrollar y que manifestará los principios científicos y criterios educativos a que han de responder las medidas, puede que considere la intervención psicológica de manera explícita en la ejecución de las diferentes actuaciones. De momento, la *Ayuda psicológica* (como se ha denominado a la categoría) se ofrece en los centros diurnos y de Internamiento dentro de los programas que se desarrollan. Además, la ley recoge la medida Internamiento terapéutico y Tratamiento ambulatorio.

La categoría *Multa* hace referencia a actuaciones propuestas que suponen un pago, bien por daños materiales o bien por personales originados por la conducta infractora. *Alejamiento* implica sacar al infractor de su entorno. Suele imponerse a menudo en casos de maltrato doméstico en el derecho penal adulto.

Tabla 4.a
Categorías de actuaciones judiciales: Definiciones y Ejemplos

CATEGORÍA	DEFINICIÓN Y EJEMPLO/S
Reprimenda	Represión. Se trasmite lo malo de la conducta y se hace pensar en las consecuencias de ella. <i>Les daría una pequeña reprimenda y les diría que no lo volvieran a hacer.</i> (Roberto, 17)
Formación	Actos educativos, formativos en cursos, talleres o centros diurnos. <i>Si no tienen una educación base, algo de formación para que aprendan a hacer algo que luego les sea útil.</i> (Clara, 15)

Vigilar la conducta	Supervisión o control de la conducta del menor. <i>Pues a éstos, Libertad vigilada.</i> (Arantxa, 17)
Social y Comunitario	Trabajos para la comunidad, bien dirigido a personas (sectores desfavorecidos de la comunidad) o bien a bienes comunes (parques, lugares públicos) <i>Yo creo que estaría bien que se le colocase a trabajar con gente que sea..., por ejemplo, discapacitados o con ancianos.</i> (Sonia, 15)
Infraactores beneficiarios	Trabajos de los que se benefician otros infractores <i>Que cocine para otros chicos internos.</i> (Isaac, 17)
Víctimas beneficiarias	Para devolución Cualquier trabajo remunerado para devolver a la víctima lo que debe o pagar daños. <i>Creo que le pondría a trabajar para que de alguna forma devolviera el dinero.</i> (Sonia, 15)
Trabajo	Cualquier trabajo, actividad que la víctima le solicite al infractor <i>A lo mejor va a casa del tío (que robaron) y le dice que le limpie el jardín, que le corte el jardín o cualquier cosa de éstas.</i> (Eloy, 15)
Tarea	Trabajo como criado. El infractor se pone a disposición, bajo el mando de la víctima. <i>Que se ponga al servicio de Susana, que me traigas esto y lo otro. Que se ponga como un Jeffry, como el mayordomo del príncipe de Bel-Air.</i> (Richart, 15)
Servicios	Se manda distanciamiento del entorno social. <i>Que se cambie de casa, que se vaya a otro sitio. Le compramos aunque sea nosotros la casa, pero le cambiamos de barrio.</i> (Abraham, 13)
Sacar fuera del entorno	Alejamiento
Internamiento	Res restrictivo Se interna al menor en un centro caracterizado fundamentalmente por altos control, exigencia y disciplina. <i>Por lo visto, les tratan un poco mal. Que no les tratan así de joyitas porque han hecho algo malo. No sé si les alimentarán bien, les harán hacer trabajos forzosos y cuando les lleven a los sitios, a lo mejor les van empujando</i> (Daniel, 17) <i>A mí me han dicho que meten mucha caña, que tienen un horario muy estricto y no te dejan hacer nada</i> (Eloy, 15)

		Res restrictivo y beneficioso	Se interna al menor en un centro caracterizado fundamentalmente por combinar disciplina/control y apoyo/comunicación/formación. <i>Es como un internado. Convives con más gente, no están tus padres. Pero vives allí y puedes salir algunas horas. Pero tienes que cumplir unas reglas porque si no ... Peor. ¿Sabes? Tienen que ir cumpliendo y tener disciplina. (María, 13)</i>
		Beneficioso	Se interna al menor en un centro caracterizado fundamentalmente por ofrecer apoyo, comunicación, relaciones positivas y formación laboral y en valores. <i>Yo les pondría a que hagan ahí una vida normal. Que estudien, no poniéndoles castigos, que se formen, se relacionen con gente... (Sonia, 15)</i> <i>Un centro ero con un trato personal que vean que hay alguien que les va a apoyar a ellos, no a un conjunto de chicos delincuentes. Que hay alguien que va a ayudarles, que van a cambiar, que van a estar viendo lo que hacen y cosas así. (Clara, 15)</i>
Ayuda psicológica	Intervención psicológica		<i>La pondría que estuviese en un estudio psicológico. Siempre te quedan secuelas. Te quedas un poco echándote la culpa... (Marisa, 17)</i>
Multa/Pago	Daño material		Pago de una cantidad de dinero por daños materiales <i>Si ha hecho algún daño en la casa, pues le obligaría a pagar (Alberto, 17)</i>
	Daño personal		Pago de una cantidad de dinero por daños en la persona <i>Una multa por los daños que ha hecho suponiendo que le hayan dañado el cuerpo y le hayan tenido que llevar al hospital (Josué, 13)</i>

Un segundo grupo comprende las actuaciones mencionadas por la muestra que se consideran o forman parte de medidas extrajudiciales de las que dispone la LO 5/2000 (véase tabla 4.b). Formarían parte de él las categorías denominadas *Conciliación y Restitución*. La primera se refiere a actos de conciliación; la segunda forma parte de la medida extrajudicial Reparación, pero ésta resulta mucho más amplia, pues no se limita a una mera *Restitución*.

Tabla 4.b
Categorías de actuaciones **extrajudiciales**:
Definiciones y Ejemplos

CATEGORÍA	DEFINICIÓN Y EJEMPLO/S
Conciliación	Actos encaminados a componer la relación. Pedir perdón, explicarse, poner de acuerdo. <i>Que pida perdón.</i> (María, 13)
Restitución	Volver una cosa a quien le pertenece y restablecer una cosa en el estado que estaba antes de la conducta infractora. <i>Devolver el dinero que ha quitado hasta el último céntimo y dejar la casa como estaba.</i> (David, 17)

Por último, habría un grupo de respuestas que en la actualidad no se corresponden con medidas incluidas en la ley del menor. Este grupo de **medidas no judiciales** contiene actuaciones que pueden distinguirse en función de la persona destinataria y modo en que van dirigidas. Así, se observan actuaciones **dirigidas al infractor directamente** o **indirectamente**, a través de sus padres (véase tabla 4.c.1). Las **dirigidas directamente al infractor** son también de diverso tipo. La mayoría de ellas se pueden considerar reprobables moralmente, excepto *Aprendizaje vicario*. *Separación de infractores* se trata de una actuación que sólo puede proponerse en los casos en que hay varios autores (aunque lo sean en distinto grado) de la conducta infractora. *Amenaza* con internamiento o castigo físico se emplea con intención disuasoria o intimidatoria. El uso con esta segunda intención trata de evitarse en este ámbito según los principios de la ley orgánica que lo regula. Se han separado dos medidas que, en principio, pudieran parecer semejantes: *Hacerle lo mismo* y *Hacerle sentir como víctima*. La distinción responde a que la primera actuación resulta claramente vindicativa si, como en este caso, no se atiende a las explicaciones que de ella ofrecen los participantes que la proponen. Mientras que la segunda, a diferencia de la anterior, centrada en la conducta, pasa a enfocar a la víctima y sus emociones, y deja entrever que no consiste en devolverle el mal cometido sino en hacerle comprender las consecuencias de su acción. Piaget (1932) denomina estas sanciones *de reciprocidad simple* y las considera más evolucionadas que la mera venganza. Los mayores de la muestra que hacen referencia a este segundo

tipo explican que, aunque apropiada, una autoridad judicial no podría llevarla a cabo.

Tabla 4.c
Categorías de actuaciones no judiciales dirigidas al infractor directa e indirectamente

CATEGORÍA	DEFINICIÓN Y EJEMPLO/S
Aprendizaje vicario	Modo o técnica de adquisición de conductas a partir de modelos <i>Sería un poco lavamiento de cerebro con videos de gente que acaba así mal. También que mire películas que todo es maravilloso y están todo el día: te quiero, te quiero; que es mentira, pero bueno.</i> (Arantxa, 17)
Separar infractores	Apartar a los infractores <i>Intentaría separarles de alguna manera porque el pequeño sigue al otro. Divide y vencerás.</i> (Alejandro, 17)
Amenaza con castigos	Intimidación. Disuasión. Advertencia de duras consecuencias de su conducta. <i>Les diría que hay un montón de personas que están ahí tantos años sólo por robar, en cadena perpetua. Les diría que eso les va a pasar.</i> (Iván,13)
Hacerle lo mismo	Devolver al infractor/a la/s misma/s conducta/s infractora/s que ha cometido <i>Darle una lección. Coges a tres chavales mayores que ellos y que les hagan lo mismo, que digan "Nos habéis mirado mal y que nos deis lodo".</i> (Eloy, 15)
Sentirse como víctima	Tratar que el infractor/a se experimente víctima <i>Que pasara ella lo que está pasando esta chica de enfrente, que vea la situación, que le asusten un poco. Claro, que esto no lo podría hacer si fuera la autoridad.</i> (David, 17)

INDIRECTAS

	Pedir a los padres que aumenten la vigilancia/control sobre su hijo infractor
Mandar vigilar	<i>Diría a los padres que tengan más control sobre sus hijos ¿no?, sobre lo que hacen sus hijos, que también roban y matan... deberían controlar sus padres: ¿ qué hace;? ¿ dónde vas? No sé, controlar más de su vida. (Iván, 13)</i>
Mandar castigar	Pedir a los padres que castiguen a su hijo/a infractor/a
Castigo inespecífico	<i>Mandar a sus padres que hagan algún castigo. (María, 13)</i>
Castigo específico	Pedir a los padres que castiguen físicamente a su hijo/a <i>Mandar a los padres que le den unas cuantas cachetadas. Está bien que le di de vez en cuando una paliza ¿ no? Tampoco va a estar así toda la vida, tan a su aire, eso es lo que creo yo. (Iván, 13)</i>

Algunos participantes mencionan actuaciones que no se administran directamente a los infractores sino por medio de sus padres o tutores. Las dos últimas categorías de la tabla 4.c.1 son actuaciones indirectas. Se obtienen respuestas de dos tipos: Mandar que aumenten la vigilancia y Mandar castigos. Dentro de este segundo tipo hay quien cree que se deben mandar propiciar castigos físicos.

Y finalmente, se encuentra un conjunto de actuaciones dirigidas a los padres de los menores infractores (Véase tabla 4.c.2). Entre otras, algunos participantes opinan que han de acudir a cursos para aprender a educados o que deben pagar por los daños causados por sus menores.

Tabla 4.c.2
Categorías de actuaciones no judiciales dirigidas a padres

CATEGORÍA	DEFINICIÓN Y EJEMPLO/S
Responsabilizar	Actuaciones a través de las que se atribuye la responsabilidad de la conducta infractora del menor a sus padres o tutores <i>También les pondría un expediente por no cuidar a su; hijos, por hacer: éste no es mi hijo, ¿no?</i> (Iván, 13)
Padres padres	Mandar a los padres que realicen cursos para aprender a educar a sus hijos
Escuela de padres	<i>Educación para padres, donde exponen a las madres para que enseñen mejor a su; hijos y esas cosas.</i> (Iván, 13)
Multa a padres	Mandar a los padres que paguen un dinero por la conducta cometida por su hijo/a <i>A los padres de esos muchachos les haría pagar una multa por el dinero que han quitado.</i> (Abraham, 13)

Hemos visto qué medidas proponen los adolescentes ante las diferentes conductas infractoras en que consisten las cuatro noticias expuestas. Ahora nos ocuparemos de ver cuáles mencionan más para cada caso y en cada grupo de edad.

Caso A. La actuación más mencionada ante la conducta infractora de lesiones es *Internamiento* (53,3%), seguida de Trabajo (30%). Dentro de la categoría Internamiento se hace mayor referencia a los tipos: *Internamiento restrictivo* (26,7%) e *Internamiento beneficioso* (26,7%). Y en Trabajo resulta más frecuente *Trabajo comunitario* (26,7%). Siguen en frecuencia las categorías *Ayuda psicológica* (16,7%), *Conciliación* (13,3%) y *Sentirse como víctima* (13,3%). Las actuaciones que para este caso proponen los chicos y chicas de 13 con más frecuencia son: *Internamiento restrictivo* (40%), *Conciliación* (40%) y *Restitución* (30%). Estas dos últimas categorías no aparecen ni en los adolescentes de 15, que se refieren con más frecuencia a *Internamiento beneficioso* (50%), ni en los de 17 años, que mencionan más *Trabajo comunitario* (60%), *Ayuda psicológica* (40%) y *Separar infractores* (30%). La frecuencia en la que se mencionan *Amenazas* y *Actuaciones*

indirectas, que en la práctica judicial no se llevan acabo, es baja (6,7% en ambas categorías). Cabe destacar que únicamente son propuestas por el grupo de 13 (20% también en ambas). Véase la tabla 5, que muestra la distribución de categorías por edad en este caso.

Tabla 5
Distribución (%) de categorías por edad en el primer caso
(N=30)

CATEGORÍAS	13	15	17	Total	
Reprimenda	10	-	-	3,3	
Formación	-	10	-	3,3	
Trabajo	20	10	60	30	
	<i>Comunitario</i>	10	10	60	26,7
	<i>Beneficio infractores</i>	10	-	-	3,3
	<i>Beneficio víctimas</i>	10	10	10	10
	<i>Tarea</i>	-	10	10	6,7
Internamiento	60	60	40	53,3	
	<i>Restrictivo</i>	40	30	10	26,7
	<i>Restrictivo y Beneficioso</i>	10	-	10	6,7
	<i>Beneficioso</i>	10	50	20	26,7
Ayuda psicológica	-	10	40	16,7	
Multa	-	20	-	6,7	
	<i>Daños personales</i>	-	20	-	6,7
Conciliación	40	-	-	13,3	
Restitución	30	-	-	10	
Aprendizaje vicario	10	10	10	10	
Separar infractores	-	-	30	10	
Amenazas	20	-	-	6,7	
Hacerle lo mismo	-	10	-	3,3	
Sentirse como víctima	-	20	20	13,3	
Indirectas	20	-	-	6,7	
	<i>Mandar vigilar</i>	10	-	-	3,3
	<i>Mandar castigo</i>	10	-	-	3,3
Para padres	<i>Responsabilización</i>	10	10	10	10
	<i>Escuela de padres</i>	-	-	10	3,3
	<i>Pago padres</i>	10	-	-	3,3

Correspondientemente, se observan diferencias significativas ligadas al grupo de edad con respecto a *Conciliación* ($\chi^2(2) = 9,2; p = 0,010$) y *Restitución* ($\chi^2(2) = 6,7; p = 0,036$) propias de los 13 años; y *Trabajo comunitario* ($\chi^2(2) = 8,5; p = 0,014$), *Separar a los infractores* ($\chi^2(2) = 6,7; p = 0,036$) y *Ayuda psicológica* ($\chi^2(2) = 6,2; p = 0,044$) destacadas en el grupo de 17 (véase figura 1).

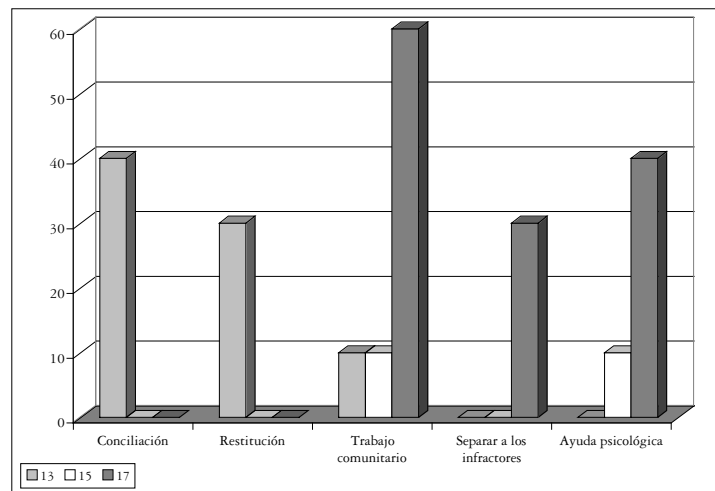


Figura 1. Caso A: Distribución por edad (%) en medidas donde se observan diferencias significativas

Caso B. Ante el robo de un menor en la propiedad de un particular, las actuaciones propuestas con más frecuencia van encaminadas a que la víctima recupere lo perdido (66,7%), que sea compensada bien a través de una *Multa* (36,7%) o bien a través de un *Trabajo* (23,3%) y que el agresor compruebe el esfuerzo que conlleva trabajar para otros sin recibir remuneración alguna (30%) (véase figura 2).

La *Restitución* se revela la actuación más frecuente en los tres grupos, aunque va descendiendo a medida que avanza la edad de los mismos, desde un 80% a los 13 años a un 70% a los 15 y un 50% a los 17 años. En el grupo de 13 años, *Restitución* va seguida a distancia de *Trabajo para devolución a la víctima*, *Multa por daños materiales* e *Internamiento restrictivo* (las tres actuaciones declaradas con una frecuencia: de 20%). A la edad

de 15, *Trabajo comunitario* (60%) sigue de cerca a *Restitución*, y tras esta respuesta se menciona *Multa* por daños materiales (40%). En el grupo de adolescentes mayores se considera *Restitución* y *Multa* con la misma frecuencia (50%), seguidas de *Trabajo para devolución a la víctima* (40%), que ve aumentado su porcentaje de frecuencia en relación a los otros grupos de la muestra.

Se observa **diferencia significativa** en la actuación *Trabajo comunitario* ($\chi^2(2) = 9,7; p = 0,036$) en función de la edad. Esta actuación apenas se considera en el grupo menor (10%), resulta frecuente a la edad de 15 (60%) y desciende en el grupo mayor de la muestra.

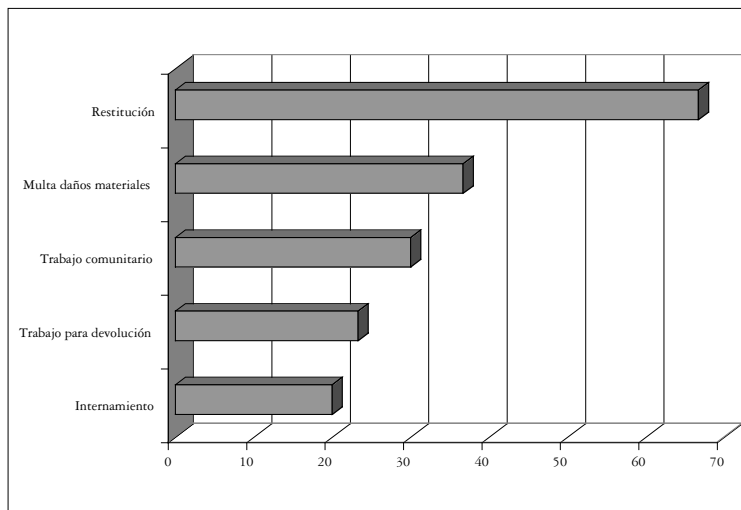


Figura 2. Caso B: Actuaciones mencionadas con más frecuencia (%)

Caso C. Resulta muy diferente de los otros. De considerarse el resultado de la conducta, supone el caso más grave. Pero si se tiene en cuenta la intención de quien actúa, no puede considerarse delito sino accidente. En ningún momento ha de inferirse esta cuestión sino que se presenta de manera explícita, incluso en el título del suceso: Disparo accidental. Las actuaciones que proponen los participantes son básicamente dos: *No hacer nada* con la autora del disparo (53, 3%) y proporcionarle *Ayuda psicológica* (30%). Corresponden a las únicas actuaciones que mencionan

los participantes de 15 y 17 años. *No hacer nada* es propuesto con una frecuencia de 60% a la edad de 15 y 40% a la edad de 17. La frecuencia de *No actuar* en el grupo de adolescentes mayores disminuye, al tiempo que *Ayuda psicológica* pasa de 30% a la edad de 15 a 60% a la edad de 17 ($\chi^2(2) = 8,6; p = 0,014$). En el grupo de 13 años, tras *No hacer nada* se menciona más frecuentemente: *Internamiento restrictivo* (30%) ($\chi^2(2) = 6,7; p = 0,036$) y *Actuaciones dirigidas a los padres* (20%). En la figura 3 se muestran las actuaciones propuestas donde se observan diferencias significativas en función de la edad.

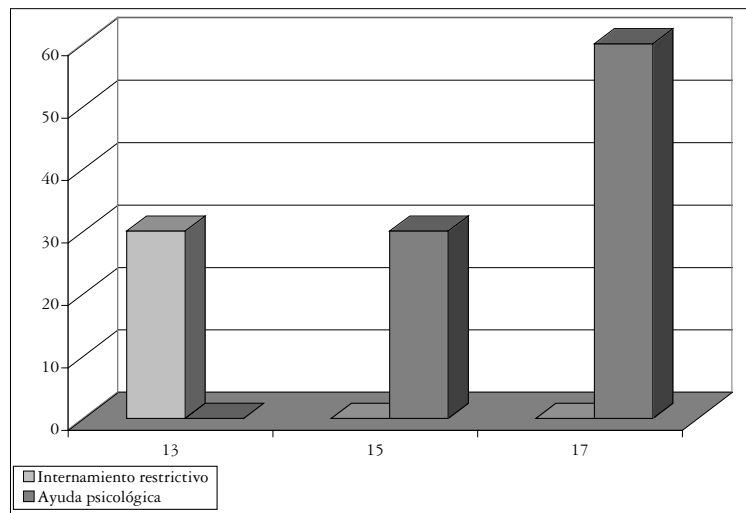


Figura 3. Caso C: Distribución por edad (%) en medidas en las que se observan diferencias significativas

Caso D. Los participantes, ante un episodio de maltrato entre iguales por abuso de poder, proponen prácticamente todas las categorías de respuesta, excepto *No actuar*, *Hacerle lo mismo* y, lógicamente, *Separar a los infractores*, puesto que la conducta infractora es realizada por una sola persona. *Restitución* (26,7%) y *Ayuda psicológica* (26,7%) son las actuaciones propuestas con más frecuencia, seguidas de *Internamiento restrictivo* (23,3%), *Internamiento beneficioso* y *Sentirse como víctima* (ambas 20%), y *Trabajo comunitario* y *Conciliación* (ambas 13,3 %). La distribución por edad de las actuaciones más frecuentes se presenta en la figura 4.

Los adolescentes menores de la muestra se decantan por *Restitución* (50%), *Internamiento restrictivo* (40%), *Actuaciones indirectas* (40%) y *Ayuda psicológica*, *Conciliación* y *Amenazas* (todas 20%). Los medianos consideran con más frecuencia *Internamiento restrictivo* (30%), aunque a poca distancia de otras actuaciones: *Internamiento beneficioso*, *Trabajo comunitario*, *Ayuda psicológica* y *Sentirse como víctima* (todas 20%). Los mayores de la muestra proponen con más frecuencia *Internamiento beneficioso* (40%) y *Sentirse como víctima* (40%). Aunque todos los participantes que mencionan esta última actuación consideran imposible su aplicación por la autoridad, muestran con su propuesta otra forma de enfocar el problema: centrándose en las emociones de la víctima. Siguiendo en frecuencia a estas actuaciones, se encuentran *Ayuda psicológica* (30%) y *Trabajo comunitario*, *Restitución* e *Internamiento restrictivo* y *beneficioso* (todas 20%).

Se hallan **diferencias significativas** en las actuaciones *Amenazas* ($\chi^2(2) = 6,7; p = 0,036$) y la actuación indirecta *Mandar castigos* ($\chi^2(2) = 6,7; p = 0,036$) que mencionan los adolescentes de 13 años.

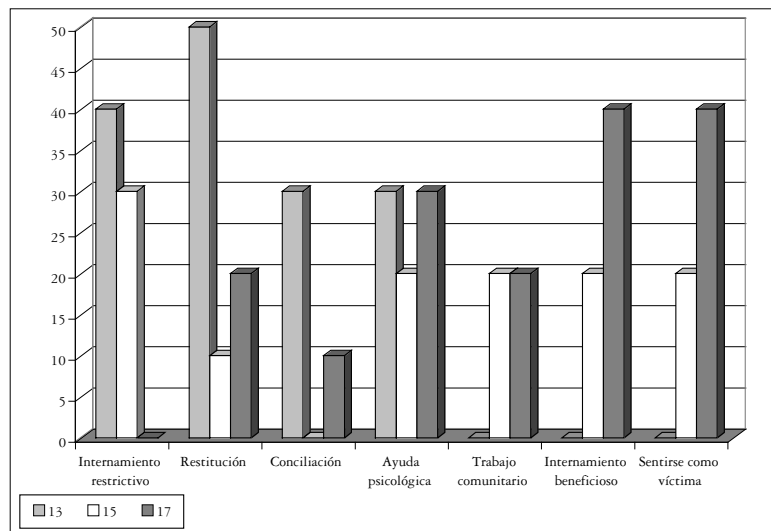


Figura 4. Caso D: Distribución por edad (%) de las actuaciones mencionadas con más frecuencia

Los casos en los que se apoya la entrevista presentan distintas características, lo que conlleva que no puedan mencionarse determinadas actuaciones (como *No hacer nada* o *Separar a los infractores*) en todos ellos. Teniendo esto en cuenta, para obtener una visión de los resultados en conjunto, se ha llevado a cabo una comparación del número medio de menciones que recibe cada actuación en función de la edad a través de un análisis de varianza simple. Se observan diferencias significativas en las siguientes actuaciones: *Conciliación* ($F(2) = 8.3; p = 0,002$), *Internamiento restrictivo* ($F(2) = 5.9; p = 0,008$), *Amenazas* ($F(2) = 5; p = 0,014$), *Trabajo comunitario* ($F(2) = 4.8; p = 0,015$), *Restitución* ($F(2) = 4.5; p = 0,02$), *Separar infractores* ($F(2) = 3.8; p = 0,034$) y la actuación indirecta *Mandar castigar* ($F(2) = 3.5; p = 0,046$). La distribución del número medio de menciones por edad de estas actuaciones se muestra en la figura 5.

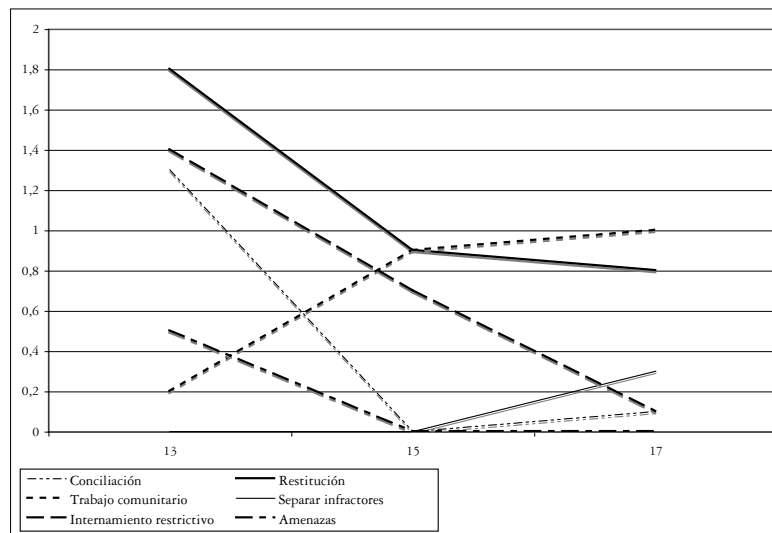


Figura 5. Distribución por edad del número medio de menciones en actuaciones con diferencias significativas

Como puede verse en la figura 5, a la edad de 13 años la propuesta de *Conciliación*, *Internamiento restrictivo* y *Restitución* es alta. A la edad de 15 desciende bastante la mención de *Restitución* e *Internamiento restrictivo*,

y desaparece la de *Conciliación* para reaparecer mínimamente en los participantes mayores. A los 17 años, la mención de *Restitución* continúa en descenso, aunque su caída entre 15 y 17 años es mucho menor que entre los participantes pequeños y medianos. La mención de *Internamiento restrictivo* también baja, tanto como entre el grupo de 13 y 15 años, describiendo una línea recta. *Trabajo comunitario* sigue una trayectoria completamente diferente. De apenas mencionarse a la edad de 13 pasa a serlo bastante a los 15 y continúa aumentando, aunque en menor medida, a los 17. Por último, *Amenazas* y *Separar infractores* aparecen en un solo grupo, el de menor y el de mayor edad respectivamente.

Discusión

El análisis de los *Tipos de actuaciones judiciales* que sugieren los adolescentes ante diversos casos muestra que el grupo de menor edad propone respuestas que no se corresponden con medidas judiciales, pero también menciona actuaciones de tipo extrajudicial y judicial previstas formalmente en la ley del menor. De estas últimas, considera frecuentemente *Internamiento*. Los participantes que lo hacen se decantan por la concepción más *restrictiva* de esta medida. Lo que viene a confirmar el resultado hallado por Adelson, Green y O'Neil (1969) respecto a que el grupo de 13 a 15 años que conforma su muestra presenta una concepción restrictiva de la ley, incluso tendente al endurecimiento. Esta concepción también se percibe en la actuación en forma de *Amenazas* a los infractores para evitar que repitan su conducta que sólo mencionan los más pequeños.

De las actuaciones propuestas por este grupo de edad que no se corresponden con medidas judiciales ni extrajudiciales, cabría destacar dos cuestiones. Por una parte, la idea de una autoridad parental que media entre la autoridad judicial y el menor. Por otra parte, el hecho de considerar al mismo tiempo varias propuestas, todas de aparente simplicidad en su ejecución. Por ejemplo, llama la atención la propuesta de *Alejamiento*, que consiste en un simple traslado del infractor a otro lugar. A tenor de resultados de otros estudios, no es de extrañar la mención de este tipo de actuaciones. Lo que sorprende es que realmente se lleve a cabo con menores, donde debe primar su interés. Sin embargo, el 11 de agosto de 2003 apareció publicado en el diario *El Mundo* que

el delegado de Gobierno expulsó a nueve menores de Melilla por vender chicles en las calles.

Por otro lado, los adolescentes menores son quienes mayoritariamente proponen las actuaciones *Conciliación* (tan sólo un participante de 17 la menciona en una ocasión) y *Restitución*. La primera es una medida extrajudicial y la segunda forma parte de una de ellas: *Reparación*. Actualmente se llevan a cabo ante conductas infractoras no muy graves, siempre que los implicados accedan voluntariamente y antes de ponerse en marcha el proceso judicial. Actuaciones como éstas que consisten en hacer las paces y componer la relación y situación (dejar las cosas tal y como estaban antes de la infracción) son deseables, pero exigen voluntad y compromiso de las partes implicadas a través de intervenciones nada sencillas. Entre otras, en forma de mediación. Esto no significa que este grupo, al ofrecer estas actuaciones, presente un mayor conocimiento en relación a los otros dos grupos de edad. En mi opinión, el conocimiento aún vago del ámbito judicial que presentan los menores de la muestra, facilita la propuesta de muchas y variadas actuaciones. Algunas de éstas son soluciones más optimistas que coinciden con medidas actuales. La coincidencia se debe a las peculiaridades que presenta este ámbito de reforma del menor y su regulación, puesto que tiende a la *desformalización* con respecto al ámbito penal adulto³.

En el grupo de 15 años, el *Internamiento* se torna beneficioso, desciende la propuesta de *Restitución* y desaparecen actuaciones que no se corresponden con las medidas judiciales de las que se dispone (tan sólo un participante habla de responsabilizar a los padres por la conducta del menor infractor). Por tanto, este grupo de edad se centra en medidas judiciales, por lo cual aumenta considerablemente la propuesta de *Trabajo comunitario* que se corresponde con la medida judicial *Prestaciones en beneficio de la comunidad*. Esta medida resulta más frecuente en el caso que cuenta un robo. Así, los adolescentes de esta edad coinciden con Beccaria (1764), quien considera que *los robos que no van acompañados de*

³ Como ejemplo de esta tendencia, la prensa informaba el 31 de agosto de 2003 que el Ayuntamiento de Madrid pretende dotar a los agencias tutores de competencias judiciales en asuntos de menores.

violencia deberían ser castigados con penas pecuniarias (...), pero como las penas pecuniarias aumentan el número de reos y quitan el pan a inocentes, la pena más oportuna será condenado a la única esclavitud que puede llamarse justa, o sea, la esclavitud temporal de las obras y de la persona a la sociedad común. Podría concluirse que este grupo de edad cuenta con cierto conocimiento judicial; pero se limita a algunas medidas judiciales porque no está al tanto de las innovaciones que supone la nueva regulación del ámbito.

Los de 17 demuestran un conocimiento judicial semejante a los de 15, aunque con algunas diferencias. El carácter del *Internamiento* comienza a incluir una mezcla de elementos restrictivos y beneficiosos. Aumenta la frecuencia de actuaciones propiamente judiciales, por ejemplo *Vigilancia* y *Reprimenda*, que se corresponden a *Libertad vigilada* y *Amonestación*, respectivamente, entre otros motivos, porque la mayoría de los participantes consideran la combinación de varias actuaciones para intervenir en un solo caso. Puede inferirse de actuaciones como *Separar a los infractores*, que este grupo de edad tiene en cuenta al mismo tiempo distintos aspectos. En esta actuación se atiende al grupo y se considera distinto de los individuos que lo componen. Destaca el aumento de la mención de Sentirse como víctima. Es necesario aclarar que aunque insisten en considerar esta actuación adecuada para evitar reincidencia, explican que nunca podría llevarse a cabo por la autoridad judicial.

El estudio de la comprensión de las medidas judiciales resultará más completo y profundo al incluirse el análisis de otros aspectos indagados a través de la entrevista (la filosofía que subyace a las medidas propuestas, la finalidad de éstas y los criterios jurídicos y psicosociales considerados, entre otras cuestiones), así como el papel de la experiencia directa. Estos aspectos se relacionan con distintas dimensiones implicadas en la tarea de intervenir (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio & Echeíta, 2003) en el contexto judicial.

El objeto de estudio es un tema de actualidad. La Ley Orgánica 5/2000 ha suscitado críticas y debates sociales desde su entrada en vigor (13 de enero de 2001) a pesar de tratarse de una necesidad impuesta por lo fijado en una anterior Ley Orgánica 4/1992, que proponía el establecimiento de la edad penal en 18 años y la promulgación de una ley penal juvenil que

contemplara la exigencia de responsabilidad para los jóvenes infractores (Ventura & Peláez, 2000). Sectores de la sociedad se pronuncian en contra al considerarla demasiado indulgente con los adolescentes que cometen delitos graves. Los padres de Sandra Palo, asesinada por menores el 17 de mayo de este mismo año, elevarán al Parlamento las 500.000 firmas que han recogido para exigir cambios en la ley. Cruzada similar es la que ocupa a los padres de Klara García, asesinada por dos menores hace tres años. Las voces de los directamente afectados, lejos de incomodar el propio curso de la ley, permiten dar a conocer su naturaleza y finalidad. Coincidiendo con expertos en el tema y sin negar que supone un reto para la sociedad, lo que genera desconfianza y miedo en la población es su desconocimiento. Entre los profesionales, es la falta de recursos económicos para ponerla en marcha de forma efectiva. Recursos que de nada sirven si no hay un cambio de mentalidad. Emilio Calatayud (juez de menores en Granada) dijo en una entrevista realizada por R. Montero: “*Necesitamos un cambio de mentalidad en la sociedad, que pase de ser vengativa a ser reinsertadora, y los primeros que tenemos que cambiar somos los jueces, los fiscales...*” Afortunadamente, los casos extremos que generan polémica son los menos. Y en ellos, la ley no es benévola. Como ha señalado Félix Pantoja (vocal del Consejo General del Poder judicial): “*la ley no desarma a la sociedad. No hay ausencia de castigo. Es mentira que deje sin penas los delitos. La norma tiene respuestas para los menores que delinquen pero son adecuadas a sus circunstancias, de acuerdo con su vida*”. Esther Giménez (vocal del Consejo General del Poder judicial), en la misma línea, observa que la justicia juvenil es como un traje hecho a medida (en Urra, 2002). Este estudio convierte a los adolescentes en sus propios sastres para conocer cómo se toman medida y confeccionan su traje.

Referencias

- Adelson, J., Green, B. & O’Neil, R. (1969). Growth of the idea of law in adolescence. *Developmental Psychology*, 1, 327-332.
- Barret, M. & Buchanan-Barrow, E. (2002). Children’s understanding of society. En P.K. Smith & C. H. Craig (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford: Blackwell.
- Beccaria, C. (1764). *De los delitos y de las penas*. Barcelona: Bruguera, 1983.
- Berti, A.E. & Ugolini, E. (1998). Developing Knowledge of the Judicial system: A domain-specific approach. *The Journal of Genetic Psychology*, 159 (2), 221-236.

- Berti, A. E. (2002). Children's understanding of politics. En M. Barret & E. Buchan-Barrow (Eds.). *Children's understanding of Society*. Psychology Press.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88. Trad. cast. de T. del Amo: Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura. En E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (Comps.). *El mundo social en la mente infantil* (pp.331-388). Madrid: Alianza.
- Brooks-Gunn, J. & Lewis, M. (1978). Development of concepts of self, mind, reality and Knowledge. En W. Damon (Ed.). *New directions for child development*. Vol. 1: Social Cognition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bueno Arús, F. (2001). Responsabilidad Penal del Menor: La Nueva Ley. Ponencia en Curso de verano en Raquetas de Mar (Almería). En J. Urra (Comp.) (2002). *Tratado de psicología Forense* (pp. 116-119). Madrid: Siglo XXI.
- Carmichel, C.M. (2002). The mask of violence. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* 10, 79-89.
- Castorina, J.A., Lenzi, A. & Fernández, S. (1984) Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En J .A. Castorina, S. Fernández, A. Lenzi, A.M. Kaufman, H. Casávola & G. Palau. *Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Daly, K. (1999). RestorativeJustice and Punishment: The views of young people. Póster presentado en la Reunión anual de la American Society of Criminology. Toronto (noviembre).
- Delval, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (Comps.) *El mundo social en la mente infantil, op. cit.*
- (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona: Paidós.
- Delval, J., Del Barrio, C., Espinosa, M.A., Breña, J. & Chakur, C. (1995). *Los derechos de los niños vistos por los propios niños*. Ministerio de Asuntos Sociales: Memoria de investigación inédita.
- Delval, J. & Padilla, M.L. (1999). El desarrollo del conocimiento sobre la sociedad. En F. López, I. Erxebarría, M. J. Fuentes & M. J. Ortiz (Coords.). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Demetriou, A. & Charitides, I. (1986). The adolescent's construction of procedural justice as a function of age, formal thought and sexo. *International Journal of Psychology*, 21, 333-353.
- De Urbano, E. (2001). Los equipos técnicos en la Ley Penal del Menor. *Revista Jurídica de la Comunidad de Madrid*, 9.
- Enesco, I. & del Olmo, C. (1988). *La comprensión infantil de Normas sociales*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

- Enesco, I., Delval, J. & Linaza, J. (1989). Conocimiento social y no social. En E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (Comps.) *El mundo social en la mente infantil, op. cit.*
- Enesco, I. & Linaza, J. (1989) Prefacio. En E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza (Comps.). *El mundo social en la mente infantil, op. cit.*
- Flavell, J.H. (1977). *Cognitive development*. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Flew, A. (1954). *The jilification of punishment*. Londres: Basingstoke- MacMillan Press.
- Flin, R.H., Stevenson, Y. & Davies, G. (1989). Children's knowledge of court proceedings. *British Journal of Psychology*, 80, 285-297.
- Hart, H.L.A. (1968). *Punishment and Responsibility*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández, J.A. (2002) Jóvenes delincuentes. *El País*, (24 de septiembre).
- Kaplan, H.B. & Fukuari, H. (1992). Negative social sanctions and juvenile delinquency: Effects of labeling in a model of deviant behavior. *Social Science Quarterly*, 72(1),98-122.
- Kaplan, H.B. & Damphouse, K.R. (1998). Negative social sanctions and deviant behavior: a conditional relationship. En J. McCord (Ed.). *Coercion and punishment in long-term perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohen, R. (2003). La construcción infantil de la realidad jurídica. Universidad Autónoma de Madrid: Tesis doctoral inédita.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. En T. Lickona (Ed.). *Moral development and behavior. Theory, research and social issues*. Nueva York: Rinehart, Holt & Winston.
- Kuhn, D., Pennington, N. & Leadbeater, B. (1983). Adult thinking in developmental perspective. En P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.). *Life-span development and behavior* (Vol. 5). Nueva York: Academic Press.
- Laínez, J., González, P., Franco, J.F. & Urra, J. (1995). Respuestas sociales a las conductas infractoras de los menores. *Anuario de Psicología Jurídica*, 111-124.
- Laub, J.H. & Sampson, R.J. (1998). The long-term effect of punitive discipline. En J. McCord (Ed.). *Coercion and punishment in long-term perspectives, op. cit.*
- Lázaro, M.E. (2001). Análisis de la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal del menor. *Anuario de Psicología Jurídica*, 99-117.
- Le Blanc, M. (1998). The relative importance of internal and external direct constraints in the explanation of late adolescent delinquency and adult criminality. En J. McCord (Ed.). *Coercion and punishment in long-term perspectives, op. cit.*

- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C. & Echeíta, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26,79-93.
- McCord, J. (1998). Introduction: coercion and punishment in the fabric of social relations. En J. McCord (Ed.). *Coercion and punishment in long-term perspectives*, op. cit.
- Montero, R. (2003). Emilio Calatayud: El juez que condena a estudiar. *El País Semanal* (17 de agosto), pp.12-16.
- Muñoz Conde, F. (2001). La Ley de Responsabilidad Penal del Menor. Ponencia en Curso de verano en Raquetas de Mar (Almería). En J. Urra (Comp.) (2002). *Tratado de psicología Forense* (p. 120). Madrid: Siglo veintiuno.
- Pantoja, F. (2003). Declaraciones incluidas en el reportaje de P. Simón: La ley del menor aguanta el tipo frente a la falta de recursos. *El Mundo* (28 de julio).
- Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 3ª edición,1947, 8ª edición, 1978. Trad. casto de D. Barnés: *El juicio y el razonamiento en el niño*. Madrid: La Lectura, 1929. Nueva trad. de M. Riani. Buenos Aires: Guadalupe,1972.
- Piaget, J. (1926). El método clínico [Introducción a la Representación del mundo en el niño]. En Delval (Comp.). *Lecturas de psicología del niño*, tomo 1 (pp. 231-264). Madrid: Alianza, 1978.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan, 5ª edición, París: Presses Universitaires de France, 1978. Trad. cast. de J. Comas: *El juicio moral en el niño*. Madrid: Beltrán, 1935. Nueva trad. de N. Vidal: *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1971.
- Rabossi, E. (1976). *La justificación moral del castigo*. Buenos Aires: Astrea y Alfredo y Ricardo Depalma.
- Rodríguez Fernández, R. (2001). Los centros de internamiento en la nueva regulación de la responsabilidad penal de los menores infractores. *Revista Jurídica de la Comunidad de Madrid*, 9, enero-abril.
- Saywitz, K.J. & Jaenicke, C. (1987). Children's understanding of legal terms: A preliminary report of age-related trend. Póster presentado en el Congreso de la Society for Research in Child Development, Baltimore.
- Shantz, C.U. (1975). The development of social cognition. En E. M. Hetherington (Ed.). *Review of child development research* (Vol. 5). Chicago: Chicago University Press.
- Tapp, J.L. & Kohlberg, L. (1971) Developing senses of law and legal justice. *Journal of Social Issues*, 27, 65-91.
- Tejedor, A. (2001). La evaluación psicológica de la delincuencia infantil. En F. Jiménez Gómez (Coord.). *Evaluación psicológica forense* (Vol. 3). Salamanca: Amarú.
- Thibaut, J. & Walker, L. (1975). *Procedural justice: a psychological analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Turiel, E. (1979). Distinct conceptual and developmental domains: Social convention and morality. *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 25). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. casto de T. del Amo: *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate, 1984.
- Urta, J. (1995). Medidas alternativas a la privación de libertad. En *Menores, la transformación de la Realidad* (p. 127-182).
- Urta, J. (1997). Violencia. *Memoria amarga*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- (2002). El psicólogo forense en los juzgados y fiscalías de menores. En J. Urta (Comp.). *Tratado de Psicología Forense*. Madrid: Siglo XXI.
- Van Ness, D., Morris, A. & Maxwell, G. (2001). Introducing Restorative Justice. En A. Morris & G. Maxwell (Eds.). *Restorative Justice for juveniles. Conferencing, Mediation and Circles*. Oxford: Han Pub.
- Ventura, F. & Peláez, P. (2000). *Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores: comentarios y jurisprudencia*. Madrid: Codex.
- Warren-Leubecker, A., Tate, C., Hinton, I. & Ozbec, N. (1988). What do children know about the legal system and when do they know it? En S.J. Ceci, D.F. Ross & M.P. Toglia (Eds.). *New directions in child witness research*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Zher, H. (1990). *Changing Lenses: A New focus for Crime and justice*. Pennsylvania: Herald Press.

Anexos

ANEXO I: *Casos*

Caso A. *Nos has mirado mal*

Pedro y José Luis, de 14 y 18 años, respectivamente, tenían atemorizados a muchos chicos de su barrio. El 2 de marzo de 2001 pasó frente a ellos Manuel, un chico del barrio de 14 años que conocían. Pedro y José Luis le cortaron el paso y le pidieron un cigarro. Al negarse, Pedro le dijo: "Nos has mirado mal. Ahora nos vas a dar lo que lleves encima". Manuel, que estaba muy nervioso, volvió a negarse. Pedro le pegó un rodillazo en el ojo derecho y José Luis le quitó la cartera. Le molieron a golpes.

Caso B. *De fiesta y con más dinero*

En agosto de 1999, Jesús y Luis, de 17 años, quitaron a María, una amiga de ambos, las llaves del chalé de un tío de la chica, situado en un pueblo de Toledo. Aprovechando que el dueño estaba ausente, entraron en la casa. Tras celebrar allí una pequeña fiesta, Luis abrió un armario, encontró una bolsa que contenía 1.800.000 pesetas (10.818 euros) y se apropió del dinero. En el tiempo que ocurrieron los hechos, Luis comenzó a trabajar como camarero.

Caso C. *Disparo accidental*

En septiembre de 2002, la joven Ana, de 16 años, invitó a venir a casa a su amiga Laura. Para divertirse, pensaron rebuscar entre los pendientes y pulseras de la madre de Ana y probarse algunos. Entraron en el dormitorio de matrimonio y buscaron en los cajones. En uno de ellos Ana encontró un revólver. El arma pertenecía a su padrastro, portero de una sala de fiestas. Ana no sabía que estaba cargado y, bromeando, apuntó a su amiga. El revólver se le disparó accidentalmente y dio a Laura, quien murió horas después.

Caso D. *Amenazas y chantaje*

Amelia, de 15 años, tenía atemorizada a Susana, una chica un año menor que ella. En noviembre de 2000, Amelia vio en el parque a Susana y se acercó a ella. Amelia le soltó tres bofetadas. Y no se conformó con ello. "Sube a tu casa", le dijo, "y tráeme tu móvil; si no lo haces te pego más". Susana accedió. Días después, Amelia volvió a toparse con Susana: "Dame la cazadora que llevas puesta", le ordenó desafiante. Susana se negó. "Como no me la des", le retó Amelia, "le digo a tu madre que me debes dinero de pastillas". Susana finalmente accedió. La chica siguió recibiendo constantes amenazas. Amelia ha chantajeado y amenazado a otras chicas antes.

ANEXO 2: *Guión de entrevista*

- Presentación personal
- Breve información sobre la naturaleza del estudio:

Estamos realizando un estudio para conocer lo que pensáis los y las adolescentes acerca de las intervenciones o las medidas que se toman ante determinadas conductas. Lo que queremos saber es tu opinión personal acerca del tema. Por tanto, no hay ideas correctas o incorrectas. Todas tus respuestas serán válidas. Esto no tiene que ver con un examen.

Te voy a presentar cuatro casos que han sucedido realmente y que en su día aparecieron en los periódicos. Me puedes preguntar cualquier cosa para aclarar lo que no entiendas. Por favor, lee con atención cada uno de ellos. Si quieres lo puedes hacer en voz alta.

- Se van presentando los casos uno a uno. En cada caso, el entrevistado se detiene el tiempo que requiera.

- *¿Son los 4 casos del mismo tipo? ¿Son iguales?*
- *¿Se diferencian? ¿En qué se diferencian?*

- Si el chico o chica no percibe las diferencias, sería éste el momento de señalar algún detalle para llamar la atención sobre ellas.

- *¿Es la única diferencia? ¿Quién o quiénes actúan aquí? ¿Es la única vez que esta persona actúa así? ¿Lo hace solo? ¿Tienen la misma edad? ¿Se conocían?...*

■ 1ª parte: Medidas propuestas

- *En tu opinión, ¿qué se podría hacer? ¿Qué se podría hacer con los implicados?*
- *¿Cómo lo harías?*
- (Si ofrece varias opciones) *¿Cuál de las acciones que has mencionado te parece más apropiada?*
- *¿Por qué actuarías de este modo?*
- *¿Por qué no lo harías de otra forma?* (Para realizar esta pregunta hay que considerar su respuesta anterior. Si su medida se basa en un castigo, se indica que un chico o chica de su edad considera que los castigos no son útiles y proponía como mejor solución que el infractor o la infractora aprendiera un oficio. Si la medida propuesta resulta ser de carácter educativo, se menciona que un chico o chica de su edad considera que esta forma de actuar resulta “blanda” y que se requiere más disciplina y control).
- *¿Qué se lograría? ¿Qué se conseguiría actuando de esta manera?*
- *En tu opinión, ¿por qué es importante conseguir eso?*

- *¿Qué has pensado para tomar tu decisión? ¿En qué te has basado?*
- *¿Necesitarías más información para estar más seguro de tu intervención? ¿De qué tipo?*

- Se repiten las preguntas para cada caso.

■ **2ª parte: Medidas atribuidas**

- *Bien, nos has contado lo que harías tú si tuvieras que intervenir. Pero, ¿tienes idea de qué pasa cuando estos hechos suceden en la realidad? Cuando las personas se comportan como en estos casos, ¿qué les sucede?*
- *¿Quiénes toman las decisiones? ¿Por qué ellos son los que deciden y no otros?*
- *¿Qué hacen con los implicados?*
- *¿Qué actuaciones deciden?*
- *¿Por qué crees que se actúa así?*
- *(Si la respuesta a la pregunta anterior se basa en causas finales)*
- *¿Qué tienen en cuenta para decidir eso? Y luego, ¿se consigue?*
- *(Si la respuesta a la pregunta anterior se basa en causas antecedentes)*
- *¿Con qué fin se decide? ¿Para qué? ¿Qué se logra?*

■ **3ª parte: Medidas reales**

- *Te voy a mostrar las medidas que se dirigieron a estos chicos y chicas. En el caso A, el juez le ha impuesto un año de Libertad Vigilada. En el caso B, le impuso a Luis realizar un Trabajo en beneficio de la comunidad durante 52 horas. Le mandó leer Rimas y Leyendas y se examinó del libro en el juzgado. En el caso C, Ana no es responsable. Y en el caso D, el juez ha impuesto a Amelia meses de Internamiento. (Tras cada caso) ¿Sabes en qué consiste/n?*
- *¿Por qué crees que se habrá/n decidido?*
- *Entre la decisión tomada en realidad y la actuación que tú proponías, ¿cuál te parece mejor? ¿Por qué?*
- *¿Seguirías poniendo la misma?*
- *Se podrían haber decidido otras opciones posibles e incluso combinarlas. (A continuación se presentan las restantes medidas que contempla la ley). ¿Se ha elegido bien? ¿Hubieras elegido otra u otras?*

• **Cuestiones complementarias**

- *Si en vez de tratarse de un adolescente/s se tratara de un adulto/s, ¿crees que la decisión sería diferente? ¿Por qué?*
- *¿Crees que serviría de algo que hablaran entre los implicados en cada caso para buscar una solución? ¿Y si buscan la solución con ayuda de otra persona que no está implicada?*

- Experiencia

- *¿Te ha ocurrido a ti algo parecido? ¿Has estado en alguna situación semejante a la de los implicados? ¿Qué ocurrió? ¿Qué se decidió en tu caso?*