



**Universidad  
Europea** CANARIAS

# **Reparar el daño desde la toma de conciencia: programa de intervención restaurativa con menores infractores**

---

Trabajo fin de Máster

---

**Autora:** Marisa González Boza

**Tutora:** Vanesa Pérez Bencomo

Febrero, 2026

## Resumen

La delincuencia juvenil constituye un fenómeno complejo y multicausal que supone un gran reto para el sistema judicial. En España, un 98,8% de los adolescentes han quebrantado la ley, aunque solo el 38,57% de ellos desarrollan trayectorias delictivas. La comisión delictiva puede conllevar al cumplimiento de medidas judiciales en centros de internamiento a estos jóvenes, donde realizan una intervención basada en el modelo cognitivo-conductual, la teoría del Aprendizaje Social y el modelo de Riesgo-Necesidad-Responsabilidad, no existiendo programas que integren los principios de la justicia restaurativa.

La presente propuesta de intervención se centra en diseñar un programa que prevenga la reincidencia basado en los principios de la justicia restaurativa y dirigido a adolescentes y jóvenes de entre 14 y 21 años que se encuentren cumpliendo una medida judicial en centros de internamiento. El programa, con un diseño cuasi experimental de medidas repetidas pre y post tratamiento, se compone de 24 sesiones divididas en siete bloques, orientados a mejorar la gestión emocional, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, la conciencia del daño causado y la reparación del mismo. Todo ello se realiza siguiendo el marco normativo vigente y basándose en la evidencia científica. La evaluación del programa se realizará en diferentes sesiones antes y después de la intervención utilizando una batería de siete pruebas estandarizadas y validadas, y una escala de satisfacción. Se espera obtener como resultados la conciencia del daño y el desarrollo de las habilidades emocionales, sociales y comunicativas.

*Palabras clave:* conciencia del daño, delincuencia juvenil, intervención, justicia restaurativa, reparación del daño.

### **Abstrac**

Juvenile delinquency is a complex and multi-causal phenomenon that poses a significant challenge to the justice system. In Spain, 98.8% of adolescents have broken the law, although only 38.57% of them develop criminal careers. The commission of a crime can lead to these young people serving court-ordered sentences in detention centers, where they undergo interventions based on the cognitive-behavioral model, Social Learning Theory, and the Risk-Need-Responsibility model. Currently, there are no programs that integrate the principles of restorative justice.

This proposed intervention focuses on designing a program to prevent recidivism, based on the principles of restorative justice, and aimed at adolescents and young adults between 14 and 21 years of age who are serving court-ordered sentences in detention centers. The program, with a quasi-experimental, repeated-measures pre- and post-treatment design, consists of 24 sessions divided into seven blocks, aimed at improving emotional management, developing communication and social skills, raising awareness of the harm caused, and repairing it. All of this is carried out following the current regulatory framework and based on scientific evidence. The program will be evaluated in several sessions before and after the intervention using a battery of seven standardized and validated tests and a satisfaction scale. The expected outcomes are increased awareness of the harm caused and the development of emotional, social, and communication skills.

*Keywords:* harm awareness, harm reparation, intervention, juvenile delinquency, restorative justice.

## 1. Introducción

La delincuencia juvenil se entiende como un fenómeno social complejo formado por conductas realizadas por adolescentes de entre 14 y 17 años que transgreden las normas y/o leyes tipificadas en el Código Penal (Herrero, 2002; Andrés Pueyo, 2006).

Un 98,8 % de los menores en España ha cometido algún quebrantamiento de la ley, si bien, la mayoría de estas conductas se asocian a transgresiones leves y normalizadas en la adolescencia, como el consumo de alcohol, siendo únicamente un 38,57 % quienes cometen múltiples delitos y desarrollan una trayectoria delictiva (Martínez Catena y Redondo Illescas, 2013; Cuervo y Villanueva, 2013). En este sentido, la Memoria de la Fiscalía General del Estado (2025) señala que durante el año 2024 se dictaron en España 15.604 sentencias a menores, suponiendo un incremento del 4,95% con respecto a 2023. Asimismo, se observa que los delitos cometidos son más graves, hecho que justifica el aumento del 14,93% de medidas de régimen de internamiento. En la Comunidad de Madrid, la Memoria de la Agencia para la Reeducción y la Reinserción del Menor Infractor (ARRMI) del año 2025, recoge un total de 1.712 medidas judiciales impuestas, de las cuales 271 corresponden a medidas de internamiento.

Tras la comisión de un delito por un menor mayor de 14 años, el sistema judicial actúa en base a la Ley Orgánica 5/2000, de Responsabilidad Penal del Menor (LORPM, 2000), la cual plantea un modelo que combina un régimen sancionador, educativo y flexible en función de la edad y las circunstancias del menor. Esta ley, en su artículo 7, establece las diferentes medidas judiciales que pueden imponerse a los menores que han cometido un delito, las cuales van desde el internamiento, medida más restrictiva en cuanto a libertad, hasta las intervenciones temporales de forma privativa o educativa, como el tratamiento ambulatorio, la asistencia a un centro de día, la permanencia de fin de semana, la libertad vigilada, la

prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o familiares, las prestaciones en beneficio de la comunidad, la realización de tareas socio-educativas, la amonestación, y la privación de permisos y/o licencias. Entre estas medidas se encuentran las medidas extrajudiciales, orientadas a ofrecer una solución al conflicto sin necesidad de un juicio formal, promoviendo la responsabilización del menor y la reparación del daño de forma directa y/o indirecta. Dentro de ellas, se plantea la justicia restaurativa como medida extrajudicial que promueve la participación activa del infractor y de la víctima (Menes Corrales, 2025).

La justicia restaurativa surge en los años 70 a través de los movimientos sociales en defensa de los derechos de los penados, consolidándose con los movimientos de reivindicación de los derechos de las víctimas, quienes expresaban sentimientos de olvido y desatención por parte del sistema judicial (Ministerio del Interior, 2020). Este enfoque representa un nuevo paradigma que beneficia a la víctima, al menor infractor y a la sociedad basándose en la reparación del daño y la reinserción social. Desde esta perspectiva, el delito se concibe como un suceso con consecuencias que afectan a las partes directamente implicadas y al conjunto de la comunidad (Menes Corrales, 2025). Por ello, incorpora a la sociedad como parte activa en la búsqueda de soluciones, fortaleciendo la cohesión social y la capacidad de abordar los conflictos de forma constructiva (Ministerio del Interior, 2020).

La Ley 04/2015 del Estatuto de la Víctima del Delito, refuerza en el Artículo 15 la inclusión de la justicia restaurativa en las medidas impuesta a los agresores. Al igual que en la LORPM (2000), que prioriza la reparación del daño causado y la conciliación con la víctima. Asimismo, el paradigma internacional demanda facilitar medidas judiciales basadas en los principios de la justicia restaurativa (Menes Corrales, 2025).

Los principios que sustentan la justicia restaurativa la diferencian de la justicia penal tradicional, alejándose de la visión de castigo, los cuales son (Bernuz Beneitez, 2014; Álvarez Ramos, 2008):

- Participación: implica la intervención activa y voluntaria de todas las partes.
- Reparación: se centra en entender las necesidades de cada víctima, pudiendo restaurar el daño causado atendiéndolas de manera particular.
- Responsabilidad: favorece la asunción de responsabilidad de manera consciente por parte del infractor, reconociendo los daños causados.
- Reconciliación: busca mantener los vínculos sociales promoviendo el perdón, el reconocimiento del daño causado y una resolución reparadora para las partes.
- Dimensión comunitaria: fomenta la implicación de la sociedad como método preventivo, favoreciendo la cohesión.

En España, la justicia restaurativa se aplica principalmente mediante la mediación víctima-infractor como alternativa a los procesos judiciales, facilitando el diálogo y los acuerdos reparadores bajo la guía de un mediador (Pérez, J. y López, M. 2023). La justicia restaurativa atiende a los daños del delito, prestando atención a las necesidades de las víctimas, y a las obligaciones de los infractores.

El objetivo es resolver el conflicto de manera sana y pacífica mediante un espacio de diálogo que fomente la escucha activa, la empatía, el perdón, la responsabilidad y la cooperación (Menes Corrales, 2025).

Además de la mediación, se han desarrollado otras fórmulas que responden a los principios de la justicia restaurativa, como las conferencias, los círculos restaurativos, las entrevistas responsabilizadoras con los infractores y las entrevistas reparadoras con las víctimas (Ministerio del Interior, 2020; Generalitat de Catalunya, 2024). Las conferencias restaurativas reúnen a víctima, infractor, familia y comunidad con el objetivo de reparar el daño y reintegrar al infractor en la sociedad, entendiendo el delito como un hecho con impacto social. El papel de la sociedad consiste en desaprobar la conducta ofreciendo apoyo al infractor para la reinserción, buscando soluciones consensuadas y finalizando con un cierre mediante el perdón y el arrepentimiento (Ayllón García, 2019; Álvarez Ramos, 2008). Por otro lado, los círculos restaurativos, comparten los miembros involucrados con la práctica anterior, pero ponen mayor énfasis en el proceso sanador, en la reconstrucción de vínculos y en el fortalecimiento comunitario a través del diálogo comunitario (Ayllón García, 2019). En aquellos casos en los que la víctima no desea participar, las entrevistas responsabilizadoras permiten trabajar con el infractor la asunción de las consecuencias de sus actos, mientras que las entrevistas reparadoras con las víctimas abordan el daño desde una perspectiva constructiva orientada a la reparación y la reconstrucción personal (Generalitat de Catalunya, 2024).

El uso de la justicia restaurativa como medida extrajudicial y dentro de programas de intervención en el internamiento resulta relevante, al ser compatibles con los objetivos terapéuticos y educativos del sistema de justicia juvenil. Estas prácticas permiten además de corregir la conducta delictiva, promover la reflexión sobre las consecuencias de los actos, comprender el daño generado, responsabilizarse y adquirir el compromiso de cambio personal. Asimismo, facilita la preparación del menor para la reintegración social, promoviendo un desarrollo emocional, moral y social que actúa como factores de protección

ante la reincidencia, teniendo en cuenta la etapa evolutiva de estos menores, la adolescencia (Calle Tapia, 2023).

La adolescencia es una etapa de transición entre la infancia y la adultez, caracterizada por cambios físicos, psicológicos y sociales, que generan incertidumbre y la búsqueda de la gratificación inmediata, por la necesidad de experimentar y vivir nuevas experiencias, desafiando los límites y normas impuestas por las figuras de autoridad, sin tener en cuenta el riesgo de dichas conductas. Si bien, todos estos cambios llegan cuando el adolescente no cuenta con los recursos ni las habilidades personales suficientes para hacer frente a ello, lo que incrementa la probabilidad de la aparición de conductas antisociales (Andrés Pueyo, 2006; Germán Mancebo y Ocáriz Passevant, 2009).

El perfil del menor infractor se formula a partir de una interacción compleja entre factores individuales, familiares y sociales que favorecen la aparición de conductas delictivas. Diferentes estudios indican como características comunes a los menores infractores: predominio del género masculino, déficit en habilidades sociales y en inteligencia emocional, uso de estrategias de afrontamiento desadaptativas (Vilariño, Amado y Alves, 2013; Navarro-Pérez et al., 2020), bajo rendimiento académico, contacto previo con situaciones de violencia y/o con servicios sociales, y situaciones de vulnerabilidad económica (Cacho et al., 2020). Desde una perspectiva biopsicológica, también se incluyen lesiones en el lóbulo frontal, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y niveles reducidos de empatía (García Gomis, A. 2016).

En contextos de internamiento, el perfil mayoritario de adolescentes que cumplen con una medida judicial es, varones nacidos en España, con antecedentes previos de violencia, problemas de socialización y de gestión emocional y de conflictos. Suelen provenir de familias desestructuradas con dificultades de vinculación, sentimientos de abandono y

consumo de sustancias psicoactivas (Germán Mancebo y Ocáriz Pasettant, 2009). Asimismo, se caracterizan por rasgos como el egocentrismo y autoritarismo (Cacho et al., 2020).

Además, el riesgo de reincidencia o de repetición del comportamiento delictivo por estos menores se ha vinculado a dificultades para adherirse a las intervenciones junto con conflictos familiares que suponen una red de apoyo pobre (Cacho et al., 2020).

El elevado porcentaje de adolescentes que comenten delitos y la evidencia científica de la justicia restaurativa como medida extrajudicial, manifiestan la necesidad de realizar una intervención psicológica en esta población, integrando esta alternativa dentro del contexto de internamiento. En el diseño de dichos programas resulta fundamental considerar los factores de riesgo y protección asociados a la conducta delictiva, entendiendo la delincuencia juvenil como un fenómeno complejo y multicausal, en el que muchos de estos factores son susceptibles de intervención y cambio.

Entre los factores de protección, se ha identificado que la implicación, la afectividad y el apoyo emocional familiar durante la infancia contribuye al desarrollo de conductas prosociales. Además de la interiorización de las normas sociales, pertenecer al género femenino y tener buen rendimiento escolar (Mampaso Desbrow et al., 2014). Respecto a los factores de riesgo, a nivel individual se incluye la impulsividad, las reacciones de ira, la agresividad, el escaso autocontrol, los déficits cognitivos, y los pensamientos y valores que legitiman la conducta delictiva, junto con amistades que apoyan dichos comportamientos y el bajo rendimiento académico (Andrews y Bonta, 2010). A nivel familiar, destacan la falta de cohesión, la poca supervisión, el bajo afecto, los estilos de crianza autoritarios o permisivos y el consumo de sustancias tóxicas (Gendreau, Little y Goggin, 1996; Martínez Catena y Redondo Illescas 2013).

La presencia de estos factores, en gran medida modificables, exige intervenciones psicológicas y socioeducativas que promuevan la responsabilización del menor y la implicación de la sociedad en su proceso de cambio sin eximir al menor de la responsabilidad de sus actos. En esta línea, Mompeán Caballero y Giner Alegría (2023) subrayan la importancia del papel social en la prevención y el tratamiento de la delincuencia juvenil, mientras que el artículo 6 de la LORPM (2000) destaca la necesidad de programas orientados a fomentar la toma de conciencia sobre el respeto a los derechos ajenos y la responsabilidad por los propios actos.

En coherencia con este planteamiento, los programas de intervención psicológica actuales se basan en los enfoques con mayor respaldo empírico, la Teoría del Aprendizaje Social y el Modelo de Riesgo-Necesidades-Responsabilidad, los cuales se dirigen a cubrir las necesidades de los menores y a intervenir sobre los factores dinámicos asociados a la conducta delictiva. Asimismo, diferentes metaanálisis avalan la eficacia del enfoque cognitivo-conductual para promover cambios en los pensamientos, emociones y conductas relacionados con la delincuencia (García Gomis, A. 2016).

La Teoría del Aprendizaje Social plantea principios que explican como una conducta es adquirida, mantenida y/o modificada debido a los procesos de refuerzo y castigo junto con el modelaje y la influencia de los estímulos que facilitan o dificultan la conducta (Akers, R. 2006).

Por otro lado, el modelo de Riesgo-Necesidad-Responsabilidad (RNR) expone que la acumulación de factores de riesgo está relacionada con la reincidencia, debiendo estar orientada la intervención a subsanar déficits cognitivos, emocionales y de habilidades (Redondo, Martínez-Catena y Andrés-Pueyo, 2012). Este modelo, con base cognitivo-conductual establece tres principios clave que integrados en la intervención disminuirían la

reincidencia (Andrews y Bonta, 2007). El principio de riesgo, el cual indica que aquellos menores con mayor riesgo de reincidencia requieren tratamientos más intensos, estructurados y frecuentes. Mientras que en aquellos de menor riesgo se debe evitar una intervención intensa. El principio de necesidad, dirige el tratamiento a los factores de riesgos dinámicos presentes en las conductas delictivas. Y el principio de responsividad, que plantea la importancia de individualizar los tratamientos para poder ajustarse a las características del menor destinatario, centrándose en las capacidades y fortalezas, motivándoles para el cambio.

Respecto al modelo cognitivo-conductual, éste hace énfasis en la relación de los déficits cognitivos y emocionales con las conductas delictivas y la necesidad de trabajar las emociones, pensamientos y habilidades sociales en busca de cambios prolongados en el tiempo, ofreciendo alternativas a las estrategias utilizadas. Al mismo tiempo, se centra en la regulación emocional, haciendo hincapié en el control de la ira y la impulsividad, y en la modificación de patrones de pensamiento y conducta, a través de la toma de conciencia de las consecuencias de las acciones y la búsqueda de conductas alternativas (Redondo, Martínez-Catena y Andrés-Pueyo, 2012).

En España existen diferentes programas de intervención basados en estos modelos como por ejemplo el Programa de Razonamiento y Rehabilitación propuesto por Ross y Fabiano (1985) (RyR) donde se pone énfasis en el desarrollo personal de habilidades sociales, de resolución de problemas, autocontrol, gestión emocional y razonamiento crítico (Redondo, Martínez-Catena y Andrés-Pueyo, 2012). O el Programa Central de Tratamiento para Menores Infractores de la ARRM (Graña Gómez y Rodríguez Biezma, 2010) centrado en trabajar los hábitos, los pensamientos y actitudes delictivas de los menores con el objetivo de reducir la tasa de reincidencia.

Asimismo, se han desarrollados programas basados en la justicia restaurativa como el Programa Sysamore Tree, implementado por la prisión Fellowship (1998) el cual utilizaba testimonios de víctimas a través de videos y dinámicas de rol-playing para fomentar la responsabilidad (Dhami, Mantle y Fox, 2009), o el Programa Structured Opportunity for Restorative Intervention (SORI), en el cual se realizan actividades grupales y encuentros con víctimas indirectas, donde el infractor reconoce el daño y se compromete a repararlo (Gómez González, 2013). En España, el Ministerio de Interior junto con la Asociación para la Mediación, el Encuentro y la Escucha (AMEE) han desarrollado un programa destinado a adultos en el cual se aplica la justicia restaurativa produciéndose un encuentro entre víctima y agresor (Ministerio de Interior, 2020). Si bien, no existe este tipo de programas dentro del sistema de justicia juvenil.

En conclusión, en el ámbito de la justicia juvenil coexisten actualmente programas de tratamiento orientados a la modificación de habilidades, pensamientos y conductas basados en los modelos cognitivo-conductuales y de aprendizaje social, y, por otro lado, prácticas de justicia restaurativa aplicadas fundamentalmente como medidas extrajudiciales. Esta separación limita el abordaje integral de las necesidades psicológicas, educativas y sociales de los menores infractores en contextos de internamiento y pone de manifiesto la necesidad de desarrollar un programa de intervención psicológica que integre ambos modelos, permitiendo abordar simultáneamente la responsabilización, la reparación del daño y la reducción del riesgo de reincidencia, y que pueda implementarse de forma estructurada en centros de internamiento de menores infractores.

## **2. Objetivo General y Objetivos Específicos de la Intervención.**

El objetivo general de este programa de intervención es diseñar un programa de intervención psicológica basado en los principios de la justicia restaurativa con el fin de

prevenir la reincidencia de adolescentes y jóvenes de entre 14 y 21 años que cumplen medidas judiciales de internamiento.

Este objetivo general se pretende alcanzar con la consecución de los siguientes objetivos específicos:

1. Incrementar la motivación al cambio, favoreciendo el cambio de conductas antisociales por conductas prosociales.
2. Adquirir estrategias de resolución del conflicto mediante la identificación de las conductas violentas y la búsqueda de alternativas a dichas conductas ante situaciones de conflicto.
3. Mejorar la gestión emocional identificando los estados emocionales tanto propios como ajenos y entrenándose en habilidades de autorregulación y autogestión emocional que les permita reducir su impulsividad.
4. Favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales, que puedan favorecer sus relaciones interpersonales.
5. Fomentar el desarrollo de la empatía y la conciencia del daño, facilitando la comprensión del impacto de la conducta delictiva en las víctimas y en la comunidad.
6. Fomentar la responsabilidad de la conducta delictiva, tomando conciencia de las consecuencias de ello a nivel personal, social y legal.
7. Generar espacios de dialogo entre los menores infractores, las víctimas y la comunidad para promover el entendimiento mutuo y establecer acuerdos de reparación del daño, ya sea de manera simbólica o directa.

8. Establecer conductas que favorezcan la reparación del daño causado.
9. Promover la integración del menor en la sociedad a través de adquisición de competencias que le permitan desarrollar una convivencia adaptativa dentro de una comunidad.
10. Evaluar el impacto del programa a través de la reducción de los factores que favorecen la reincidencia en la población a la que va destinado.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Participantes**

Esta propuesta de intervención contempla como participantes a menores infractores, hombres y mujeres, que cumplen una medida judicial en régimen de internamiento dentro de un centro de ejecución de medidas judiciales. Estos participantes tendrán edades comprendidas entre 14 y 21 años debido a que, a pesar de que, según la LORPM, esta debe ser aplicada a menores de entre 14 y 17 años, las medidas judiciales pueden alargarse superando esta edad. Esta misma ley contempla la convivencia en centros de internamiento de ejecución de medidas judiciales entre todos aquellos adolescentes y jóvenes que cometieron el delito entre los 14 y los 17 años y, que, debido a la temporalidad de sus medidas, se encuentran en los centros en su mayoría de edad y hasta los 21 años (LORPM, 2000). Asimismo, para la inclusión y exclusión de los jóvenes en el programa de intervención se tendrán en cuenta los siguientes criterios mostrados en la Tabla 1.

**Tabla 1.***Criterios de inclusión y exclusión en el programa de intervención.*

Criterios de Inclusión	Criterios de Exclusión
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Personas con edades comprendidas entre 14 y 21 años.</li> <li>– Haber cometido un delito por el que estar cumpliendo una medida judicial que suponga la privación de libertad ya sea en régimen abierto, semiabierto o cerrado.</li> <li>– La duración de la medida judicial pendiente de cumplimiento, en el momento de iniciar el programa, debe ser mayor al periodo de intervención propuesto, es decir, superior a 22 semanas.</li> <li>– Poseer competencias lingüísticas que posibiliten la comprensión y expresión en el idioma del lugar que se imparte.</li> <li>– Tener un nivel cognitivo conservado dentro de los niveles normo típicos que les permita reflexionar, comunicarse y participar activamente en el programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Tener algún problema de salud mental grave que altere la conciencia o la percepción de la realidad. Esto puede interferir en la capacidad de reflexionar y participar en las sesiones propuestas.</li> <li>– Tener dificultades graves en la comunicación verbal o la comprensión del lenguaje que impidan el desarrollo adecuado de la sesión.</li> <li>– Consumo activo de sustancias tóxicas actual que interfieran en las sesiones debido a un estado alto de agitación o por la alteración de la realidad.</li> <li>– Estar en protocolo de riesgo de suicidio.</li> </ul>

Respecto al último criterio de exclusión, estar en protocolo de riesgo de suicidio, en el programa se pretende reflexionar sobre la responsabilidad y consecuencias de las acciones cometidas a través de la toma de conciencia, por lo que puede ser perjudicial para aquellos que se encuentren en observación estricta por riesgo de suicidio ya que las intervenciones basadas en la justicia restaurativa pueden aumentar los sentimientos de culpa y vergüenza y estos a su vez se relacionan con el incremento del riesgo de suicidio (Jonas et al., 2022; Ollivier et al., 2022).

### **3.2. Diseño y Variables del Programa**

El programa se evaluará a través de un diseño cuasi experimental de un solo grupo con medidas repetidas (pre-tratamiento y post-tratamiento). Se ha seleccionado este tipo de diseño debido a la imposibilidad de realizar una aleatorización de los participantes ya que los programas se aplican a la totalidad de los menores que cumplen los criterios establecidos. Esta falta de asignación aleatoria es lo que le diferencia del diseño experimental (Bono Cabré, 2012).

Asimismo, las medidas pretratamiento y postratamiento permiten evaluar el cambio en las variables implicadas en el propio participante, antes y después de realizar el programa de intervención, reduciendo por tanto las diferencias individuales.

Con el objetivo de evaluar el programa, se establece como variable independiente principal el propio programa de intervención en menores que cumplen medidas judiciales basado en los principios de la justicia restaurativa.

Respecto a las variables dependientes, se establecen aquellas que corresponden a aquellos efectos que se esperan obtener tras la aplicación del programa y que por tanto deben ser medibles. Estas variables son:

- **Gestión emocional y autorregulación:** se refiere a la capacidad del menor infractor para aplicar estrategias que le permitan manejar de manera adaptativa sus propias emociones y las respuestas emitidas como consecuencia de ello (UNIR Revista, 2025).
- **Impulsividad:** se identifica como la tendencia a actuar sin evaluar las consecuencias de los actos, ofreciendo una conducta inmediata (Sánchez-Sarmiento et al., 2013)
- **Habilidades sociales y comunicativas:** se entienden como las estrategias y/o conductas aprendidas que permiten al menor establecer y mantener relaciones sociales al interactuar, comprender y responder de manera adaptativa en las interacciones con las demás personas (Romera, 2017).
- **Empatía:** se define como la capacidad para ponerse en el lugar de las víctimas, reflexionando sobre el daño causado (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2026).
- **Responsabilidad:** implica la capacidad de asumir la participación en la conducta delictiva, comprendiendo las consecuencias sociales, personales y penales que se derivan de ella (Generalitat de Catalunya, 2024).
- **Reparación del daño:** entendiéndose como la asunción de la responsabilidad y la realización de medidas específicas que palien las consecuencias causadas por el daño cometido (Calle Tapia, 2023; Generalitat de Catalunya, 2024).

### **3.3. Recursos e Instrumentos**

Con el objetivo de implementar la propuesta de intervención debemos contar con diferentes recursos, tanto humanos como materiales y físicos. En el primer grupo se incluye:

- Un Psicólogo/a General Sanitario/a: es el responsable de la ejecución de las sesiones terapéuticas y la valoración del efecto de dicho programa. Además de realizar un seguimiento a nivel individual de cada participante.
- Personal de asociaciones de víctimas de delitos: tendrán la función de aportar testimonios que ayuden a la toma de conciencia y sensibilización del daño causado a través de encuentros con los menores. Algunas de estas asociaciones son AVIDE Sociedad Cooperativa Andaluza de Interés Social, Asociación para la Mediación, el Encuentro y la Escucha (AMEE) y Sociedad Científica de Justicia Restaurativa. Estas ya cuentan con proyectos que favorecen la mediación como alternativa al proceso judicial y programas de justicia restaurativa con adultos, además de trabajar para disminuir la revictimización de las víctimas.

Respecto al segundo grupo, los recursos materiales y el espacio físico, se debe contar con lo siguiente:

- Espacio físico: la sala de encuentro o espacio para las sesiones estará dentro del centro de internamiento, ubicada en un espacio que garantice la confidencialidad, comodidad y seguridad de los/as participantes favoreciendo así la expresión emocional, el respeto mutuo y la participación de todos los/as miembros/as del grupo. Debe ser un espacio amplio con una silla y una mesa para cada participante, silencioso, y con una iluminación y temperatura adecuada. Los/as participantes se colocarán en forma de círculo para favorecer la comunicación entre ellos/as.
- Materiales fungibles: una pizarra, un ordenador portátil, un proyector, una pantalla de proyección y unos altavoces para poder reproducir videos o material específico de cada sesión. Una caja de madera con llave de tamaño 30x20x14cm aproximadamente con cerradura y un reloj de mesa o de muñeca.

- Materiales no fungibles: varios rotuladores de pizarra de diferentes colores (2-3), un borrador de pizarra, un bolígrafo por cada menor, un paquete de folios, una cartulina blanca tamaño A3, cinco paquetes de rotuladores de colores, un paquete de post-it pequeños (38 mm x 51 mm), 20-25 folios tamaño A5 de tres colores diferentes (verde, azul y amarillo), cinco pegamentos, un sobre del tamaño A5 (162 x 229 mm) por cada participante, un rollo de cinta carrocera de aproximadamente 30 metros, 1,5-2 metros de cinta de velcro, dos botes de plástico con forma cilíndrica con abertura ancha y una capacidad de unos 300 ml aproximadamente, tres pares de tapones para los oídos, aproximadamente 30-40 piezas LEGO<sup>1</sup> y tres antifaces. Asimismo, se utilizará material elaborado de forma exclusiva para el programa, el cual se detalla a continuación:

- Tarjetas “Resistencia al cambio” (Apéndice A).
- Una plantilla “La escalera de cambio” por cada participante (Apéndice B).
- 2 copias de las Cartas “Juego Memory” (Apéndice C).
- Una plantilla “Silueta emoción-color-intensidad-pensamiento” por cada participante. (Apéndice D).
- Una plantilla “El volcán de las emociones” por cada uno (Apéndice E).
- Una plantilla “La balanza de mis recursos” por cada menor (Apéndice F).
- Plantilla “¿Qué es el daño?” (Apéndice G), una para cada uno de los menores.

---

<sup>1</sup> [https://juquetos.com/construccion/12086-A0244403-5702015357180.html?srsItd=AfmBOoCNxAKS3W9mQ\\_qRk\\_0e6enUpuYk\\_exrkNhIKCQaEv4cyGwvdZCZIU](https://juquetos.com/construccion/12086-A0244403-5702015357180.html?srsItd=AfmBOoCNxAKS3W9mQ_qRk_0e6enUpuYk_exrkNhIKCQaEv4cyGwvdZCZIU)

- Una plantilla para cada participante “Creando mi propia historia” (Apéndice H).
- 8-10 Plantilla “Dos botes” (Apéndice I), una para cada menor.
- 8-10 Plantilla “Silueta de la víctima” (Apéndice J), dependiendo del número de participantes.
- 8-10 copias de la plantilla de “Recortes de los elementos identificativos” (Apéndice K).
- Plantilla “Si yo fuera...” (Apéndice L), una para cada participante.
- Tarjetas “Reconstruyendo el puente” (Apéndice M)
- Una plantilla para cada menor nombrada como “Los tres niveles de reparación” (Apéndice N).
- Una plantilla “Mis nuevos compromisos” para cada uno de los participantes (Apéndice Ñ).

Con el fin de comprobar la eficacia de la intervención se administrarán una serie de pruebas psicométricas o instrumentos de evaluación:

- Escala de Dificultades de Socialización de Cantoblanco (SOC) (Herrero, Escorial y Colom, 2009). Evalúa los rasgos de personalidad relacionados con las dificultades de socialización y el riesgo presente de tener conductas antisociales a través de un cuestionario de auto informe con 45 ítems dicotómicos. Todos estos ítems son recogidos en tres escalas: Impulsividad, Ausencia de miedo y Búsqueda de sensaciones junto con un índice global de Dificultades de Socialización. La duración

aproximada de aplicación es de 20 minutos. La población destinataria son adolescentes mayores de 13 años y adultos, habiéndose empleado en el ámbito penitenciario.

En cuanto a la fiabilidad, SOC presenta un alfa de Cronbach de 0,89 en muestras generales, siendo la consistencia interna elevada. Los análisis realizados han manifestado que este instrumento cuenta con una evidencia acerca de tener una validez de contenido y de constructo adecuadas (Mata et al., 2016).

- Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Gismero, 2022). Se aplica a adolescentes de edades superiores a los 12 años y adultos, teniendo una duración aproximada de 15 minutos. Se compone de 33 ítems, los cuales se puntúan en una escala tipo Likert de 4 opciones. Esta prueba evalúa las habilidades sociales y la asertividad, aglutinando todos los ítems en seis subescalas que son Autoexpresión en situaciones sociales, Defensa de los propios derechos como consumidor, Expresión de enfado o disconformidad, Decir "no" y cortar interacciones, Hacer peticiones e Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. También, se calcula un índice global de habilidades sociales.

La literatura sobre las propiedades psicométricas de dicho instrumento avala el uso de este ya que presenta una fiabilidad con un  $\alpha = 0,88$  (Torres Díaz, Hidalgo Apolo, y Suarez Pesántez, 2020). Respecto a la validez presentada, se concluye que la validez de constructo es aceptable, exponiendo que el 35,18% de la varianza es explicada (Grasso-Imig, 2022). Asimismo, se encontró evidencia de validez con las dimensiones de personalidad, pudiéndose afirmar que las puntuaciones se relacionan teóricamente con otras medidas relacionadas con el comportamiento (Grasso-Imig, 2022).

- Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS) (Gratz y Roeme, 2004).  
Evalúa las dificultades en la regulación emocional a través de seis subescalas que son a no-aceptación de las respuestas emocionales, problemas para mantener comportamientos dirigidos a metas cuando se está emocionalmente alterado, dificultades de control de impulsos, falta de conciencia emocional, acceso limitado a estrategias de regulación emocional y falta de claridad emocional. Es un autoinforme de 36 ítems, los cuales se responden en una escala tipo Likert de 5 opciones que va desde “casi nunca” hasta “casi siempre”. El tiempo necesario para aplicarse es de 20 minutos aproximadamente. En su origen, esta prueba psicométrica se diseñó para adultos, sin embargo, ha sido validada con adolescentes de edades entre 13 y 17 años, en diferentes artículos (Weinberg y Klonsky, 2009).

La fiabilidad fue evaluada calculando el alfa de Cronbach tanto en las subescalas como de manera global, obteniendo en esta última una consistencia interna de 0,93. Respecto a la validez, se obtuvo que los seis factores podían explicar el 62,7% de la varianza. Ambos índices respaldan su uso como medida válida y fiable para la desregulación emocional en adolescentes (Weinberg y Klonsky, 2009).

- Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis, 1980). Evalúa la empatía desde una perspectiva multidimensional a través de 28 ítems agrupados en 4 subescalas que son la toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal, con una duración de 10 minutos aproximadamente. Las preguntas son tipo Likert de 5 puntos que se distribuyen desde “No me describe bien” hasta “Me describe muy bien”. Originalmente, la población destinataria eran adultos universitarios, sin embargo, existen artículos que justifican su uso en adolescentes desde los 9 años (Carrasco Ortiz et al., 2011).

Del análisis de los índices de fiabilidad y validez en adolescentes del Índice de Reactividad Interpersonal, se obtuvo que los niveles eran adecuados, presentando coeficientes de alfa de entre 0,68 y 0,76 en adolescentes (Carrasco Ortiz et al., 2011) y de entre 0,66 y 0,79 en universitarios (Arenas-Estevez et al., 2021). Asimismo, han mostrado una validez de constructo sólida a través del análisis factorial (Carrasco Ortiz et al., 2011).

- **Inventario Jesness-Revisado (JI-R)** (Jesness, 2004). Evalúa las características de personalidad y las actitudes de los jóvenes infractores a través de un autoinforme compuesto por 160 ítems con respuesta dicotómica que se agrupan en 11 escalas de personalidad y dos escalas de índice de conducta. Estas escalas permiten observar los perfiles de responsabilidad social, las actitudes hacia la autoridad y la probabilidad de reincidencia. La duración aproximada de la aplicación es de entre 30 y 45 minutos. La población a la que va destinado son adolescentes y adultos a partir de los 8 años. (Alarcón et al., 2021; Wenger y Andrés-Pueyo, 2016).

La fiabilidad del JI-R es medida a través del coeficiente de alfa de Cronbach, el cual oscila entre 0,70 y 0,88 dependiendo de la escala medida. Estos resultados respaldan el uso del instrumento. Al igual que lo hace, las evidencias adecuadas de la validez de constructo para la evaluación de rasgos de personalidad y actitudes asociadas a las conductas mantenida por los adolescentes infractores (Wenger, 2010; Manzi-Oliveira, 2012).

- **Inventario de Asertividad de Rathus (RAS)** (Rathus, 1973). Evalúa el grado de asertividad de una persona a través de 30 ítems ordenados en 5 subescalas que son capacidad de decir “no”, expresión de sentimientos, peticiones de favores, manejo de situaciones embarazosas y defensa de derechos personales. Las respuestas son tipo

Likert de 6 puntos que va desde “muy característico de mi” hasta “poco característico de mi”. El tiempo medio necesario para su aplicación es de 10 minutos. La población a la que se dirige originalmente es adultos y estudiantes universitarios. Sin embargo, existen artículos que justifican su uso en adolescentes desde 14 años.

La fiabilidad de dicho instrumento se mide a través del alfa de Cronbach, siendo este de 0,818. Asimismo, se expone que la validez de constructo es adecuada. Por lo que se concluye que el instrumento es válido y fiable. (Santana-Campas, Ortega Aguilar, y Ortega Aguilar, 2025)

- Escala de satisfacción de elaboración propia para evaluar la satisfacción de los usuarios con el programa (Apéndice O).

#### **4. Descripción y Temporalización de la Intervención**

##### **4.1. Duración y Formato**

El programa de intervención se compone de un total de 24 sesiones presenciales, todas ellas desarrolladas en formato grupal a excepción de una sesión individual correspondiente a la sesión 20. Las sesiones se llevarán a cabo con una frecuencia semanal. Si bien, los bloques 0 y 6, los cuales cuentan con dos sesiones cada uno, se desarrollarán de forma intensiva en una misma semana, realizándose dos sesiones semanales en estos bloques.

Las sesiones tendrán una duración aproximada de 90 minutos y seguirán una misma estructura general: revisión de la sesión anterior, núcleo o desarrollo de la intervención, y cierre de la sesión con una reflexión grupal y verbalización individual de la emoción con la que despiden la sesión actual.

El grupo estará compuesto por entre 8 y 10 menores, dado que este tamaño permite que las dinámicas establecidas favorezcan el intercambio entre los participantes y enriquezcan el desarrollo de las sesiones (Catalá Ortuño y Martínez Illana, 2014).

## 4.2. Cronograma

Este programa se estructurará en siete bloques, dos bloques de evaluación y cinco de intervención. La fase de evaluación está formada por 4 sesiones y la intervención por un total de 20 sesiones. Con el fin de facilitar la comprensión de la estructura y secuenciación del programa, en la Tabla 2 se presenta una síntesis de los contenidos descritos.

**Tabla 2.***Temporalización del programa de intervención.*

Bloques	Sesiones	Semanas																						
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
Bloque 0: Evaluación pretratamiento	0 y 1. Evaluación del punto de partida.		■																					
Bloque 1:	2. Conociendo el programa.			■																				
Presentación del programa	3. Iniciando el Cambio.				■																			
Bloque 2:	4. Poniendo nombre a lo que sentimos.					■																		
Regulación emocional	5. Elaborando lo que sentimos.						■																	
	6. Manejando nuestras emociones desde la calma.							■																
	7. Mis recursos para regular mis Emociones.								■															
	8. De la reacción a la respuesta.										■													
Bloque 3:	9. Aprendiendo a comunicarnos.																						■	

**Campus de la Orotava**

Calle Inocencio García, 1 (38300) La Orotava

[www.universidadeuropea.com](http://www.universidadeuropea.com)

Habilidades sociales y comunicativas	10. El arte de escuchar.	
	11. Juntos construimos soluciones.	
Bloque 4:	12. El sistema judicial juvenil y ¿Qué es el daño?	
Conciencia del daño	13.Reconociendo el impacto de mis acciones.	
	14.Mirando de frente al impacto.	
	15.Del acto a la responsabilidad.	
	16.Caminando con los zapatos del otro.	
	17.Construyendo el puente hacia la Reparación.	
Bloque 5:	18.Acciones que construyen el puente de la reparación.	
Reparación del daño	19.Restaurando el daño desde el encuentro.	
	20.Tejiendo la reparación.	
	21. Mirando el camino recorrido.	
Bloque 6: Evaluación postratamiento	22 y 23. Evaluando el punto final.	

**Campus de la Orotava**

Calle Inocencio García, 1 (38300) La Orotava

[www.universidadeuropea.com](http://www.universidadeuropea.com)

### 4.3. Desarrollo de las Sesiones

#### Bloque 0. Evaluación Pretratamiento

##### Sesión 0 y 1. Evaluación del punto de partida

- Objetivo general: Evaluar el impacto del programa a través de la reducción de la reincidencia en la población a la que va destinado.
  
- Objetivos específicos:
  - Evaluar las variables dependientes en cada participante del programa antes de la intervención.
  - Administrar las pruebas psicométricas que permitan recoger información relevante para evaluar la eficacia del programa.
  
- Materiales:
  - Escala de Dificultades de Socialización de Cantoblanco (SOC)
  - Escala de Habilidades Sociales (EHS)
  - Escala de dificultades en la regulación emocional (DERS)
  - Inventario Jesness-Revisado (JI-R)
  - Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)
  - Inventario de Asertividad de Rathus (RAS)

- Desarrollo:

Las dos primeras sesiones se desarrollarán de la misma manera, en dos días consecutivos. Los participantes se encontrarán sentados en filas con el propósito de impedir la comunicación entre ellos y obtener puntuaciones individuales. La primera sesión se iniciará con una presentación breve del profesional y explicando a los participantes la

importancia de la evaluación antes de la intervención para valorar los cambios que se puedan producir y animándolos a la correcta realización con sinceridad.

A continuación, se les entregará a los menores las tres primeras pruebas que deben cumplimentar durante la sesión (SOC, EHS y DERS), haciendo hincapié en la importancia de contestar con franqueza. La evaluación se realizará respetando la confidencialidad de cada participante.

En la segunda sesión, se acabarán de administrar las tres pruebas restantes que son JI-R, IRI y RAS.

Una vez que las pruebas han sido administradas, se agradecerá la participación de los menores.

## **Bloque 1. Presentación del programa**

### Sesión 2. Conociendo el programa

- Objetivo general: Promover la integración del menor en la sociedad a través de adquisición de competencias que le permitan desarrollar una convivencia adaptativa dentro de una comunidad.
- Objetivos específicos:
  - Presentar el programa de intervención a realizar con los participantes
  - Establecer las normas que rigen el funcionamiento del grupo dentro del programa.
  - Fomentar la cohesión del grupo y la confianza entre los participantes.
- Materiales:
  - Material de papelería: una cartulina blanca, un rotulador negro permanente, un bolígrafo y un folio por cada menor.

- Desarrollo:

Todos los participantes se encontrarán sentados en círculo favoreciendo la comunicación entre el grupo. Esta disposición se mantendrá a lo largo de todas las sesiones del programa. Se centra la sesión en la explicación del programa de manera más detallada y en la creación de un espacio seguro donde empezar a trabajar la cohesión entre el grupo.

Para ello, se iniciará con la bienvenida del profesional a todos los participantes. Se presentan los menores diciendo su nombre y tres características suyas. A continuación, se presentará de manera sencilla y comprensible el programa, sus objetivos y la dinámica y frecuencia de las sesiones a partir de ese momento (Apéndice P).

Posteriormente, se lleva a cabo la construcción conjunta de las normas, donde todos los menores deben proponer alguna norma que les parezca importante. De esta manera, se llegará a un acuerdo entre todos para crear las propias normas que estarán presente durante todo el programa. Se anotarán en una cartulina y todos los participantes, incluyendo al profesional que imparte el programa, deberán firmarla. El psicólogo guiará la conversación con el fin de que en las normas se recoja la necesidad de respeto, escucha y no juicio hacia los compañeros.

Se destinan los últimos 10 minutos a que escriban 10 líneas aproximadamente sobre lo que esperan del programa.

### Sesión 3. Iniciando el cambio

- Objetivo general: Incrementar la motivación al cambio, favoreciendo el cambio de conductas antisociales por conductas prosociales.

- Objetivos específicos:
  - Identificar las motivaciones internas y externas para el cambio.
  - Promover la disposición al cambio de los participantes.
- Materiales:
  - Tarjetas “Resistencias al cambio”. (Apéndice A)
  - Una plantilla “La escalera de cambio” por cada participante y una genérica. (Apéndice B)
  - Material de papelería: folios y bolígrafos.
  - Material audiovisual: un ordenador, el proyector y la pantalla de proyección.
  - Una pizarra, rotuladores y el borrador de la pizarra.
  - Una caja de madera con llave.

- Desarrollo:

Se inicia la sesión recordando las normas propuestas en la sesión anterior. Tras ello, se presenta el tema a tratar: *Motivación al cambio de comportamiento hacia conductas prosociales*.

Con el objetivo de trabajar el tema se inicia la primera actividad. Se presentan diferentes tarjetas con frases que expresan dudas ante el cambio o resistencias ante las cuales se pueden sentir identificados (Apéndice A). Cada uno de ellos tiene que coger una de las tarjetas con las que más se identifique y explicar el motivo de su elección. Posteriormente, se incita a los menores a reflexionar sobre cuales son los motivos que puedan contribuir a que se produzca un cambio en ellos mismos.

Se le explica el Modelo de Prochaska y DiClemente (Apéndice Q) relacionándolo con situaciones que ellos han vivido. Posteriormente, se les pregunta *¿En qué etapa creéis que os encontráis ahora mismo?*

**Campus de la Orotava**

Calle Inocencio García, 1 (38300) La Orotava

[www.universidadeuropea.com](http://www.universidadeuropea.com)

Se les entrega a cada uno, una plantilla con una escalera enumerada en cada escalón (Apéndice B). Se les pregunta *¿En qué escalón os encontraréis respecto a vuestras ganas de cambiar?*. A continuación, se les pregunta *¿Porque habéis seleccionado ese escalón? ¿Por qué no estáis en escalones más bajos y que necesitáis para encontraros en escalones más altos?*

Con todo ello, deben escribir en la plantilla que se les ha entregado, tres motivos por los que sí que quieren mejorar y cambiar. Estos motivos pueden ser internos o externos. Se reflexiona sobre ellos de manera grupal.

Se finaliza la sesión redactando una carta a su “yo del futuro” que deben guardar en una caja común de madera con llave, la cual se abrirá al finalizar el programa.

## **Bloque 2. Regulación emocional**

### Sesión 4. Poniendo nombre a lo que sentimos

- Objetivo general: Mejorar la gestión emocional identificando los estados emocionales tanto propios como ajenos y entrenándose en habilidades de autorregulación y autogestión emocional que les permite reducir su impulsividad.
- Objetivos específicos:
  - Promover la identificación de las emociones primarias tanto propias como ajenas.
  - Reconocer las señales cognitivas, conductuales y fisiológicas que acompañan a cada emoción.
- Materiales:
  - Aparatos electrónicos: un ordenador, el proyector y la pantalla de proyección.
  - Cartas “Juego Memory” (Apéndice C)
  - Un folio y bolígrafo por cada participante

- Desarrollo:

Se inicia la sesión recordando lo tratado en la anterior respecto a la motivación al cambio. Se les informa que esta sesión es la primera de un nuevo bloque que consta de 5 sesiones en el que se trabajará la regulación emocional, iniciando por la necesidad de identificar las emociones. Para ello, se empieza preguntando a los participantes *¿Qué son las emociones?*, procediendo a explicárselo posteriormente (Apéndice R). Se muestra la rueda de las emociones (Apéndice S), centrándonos en esta primera sesión en las emociones primarias con el objetivo de que los participantes conozcan las emociones y se basen en la ruleta a la hora de identificarlas. Se aumenta la explicación con el Modelo Triple de Reacción de las Emociones (Apéndice T).

Se desmitifica la creencia sobre la división de las emociones entre aquellas que son buenas y malas (Apéndice U), haciendo hincapié en la idea de que todas tienen una función. Para ello, se hace una dinámica que replica el conocido juego del Memory con tres montones de cartas (Apéndice C). En uno se encuentran caras de personas expresando una emoción, en otro el nombre de las emociones y en otro las funciones. Se dividirá al grupo en dos para poder jugar, de tal forma que cada participante de cada grupo debe ir uniendo cada emoción con su expresión y su función.

A continuación, se trabaja la identificación en los otros, los participantes se ponen en pareja, cogiendo uno de ellos una de las cartas del juego donde aparece el nombre de una emoción. Deben mostrar únicamente con su rostro y con su cuerpo la emoción asignada, de tal modo que el compañero deba adivinarla. Posteriormente se le invitará a compartir en que aspectos se han fijado para identificarla.

La última actividad de la sesión consiste en asignar una emoción de manera aleatoria, a través de las cartas con el nombre de la emoción del juego anterior, a cada participante para

escribir una situación concreta y analizar la emoción según los tres niveles (cognitivo, conductual y fisiológico) explicados anteriormente junto con la función que tuvo para la persona. Más tarde, se pone en común el ejercicio realizado.

Se finalizará la sesión con la ronda de emociones, utilizando como referencia la rueda de las emociones.

### Sesión 5. Elaborando lo que sentimos

- Objetivo general: Mejorar la gestión emocional identificando los estados emocionales tanto propios como ajenos y entrenándose en habilidades de autorregulación y autogestión emocional que les permite reducir su impulsividad.
  
- Objetivos específicos:
  - Reconocer e identificar las emociones secundarias
  - Fomentar la expresión de las emociones en un entorno de confianza
  
- Materiales:
  - Material audiovisual: un ordenador, el proyector y la pantalla de proyección.
  - Una pizarra, rotuladores y el borrador de la pizarra.
  - Material de papelería: un folio y bolígrafo por cada participante
  - Una plantilla “Silueta emoción-color-intensidad-pensamiento” por cada participante (Apéndice D).
  
- Desarrollo:

Se inicia con una ronda de emociones en la que cada participante identifique y nombre como se ha sentido durante la semana, reforzando así lo trabajado en la sesión anterior. A continuación, se vuelve a mostrar la ruleta de las emociones, presentándole el término de emociones secundarias. Tras una lluvia de ideas para ver hasta donde conocen los

participantes, se le explica que son y las diferencian que existen respecto a las primarias (Apéndice V).

Con el fin de poner en práctica lo trabajado, se presentan diferentes frases que expresan de manera implícita como se siente una persona ante una situación (Apéndice W). Tras presentar estas frases, se les pregunta a los participantes, *¿Qué emoción creen que se esconde detrás de ellas?*. Se escribirán en un papel de manera individual y tras un minuto se mostrará la respuesta. Se pone en común el motivo por el que han identificado esa emoción y cuál es la función que le acompaña.

Después se explica el Modelo ABCDE (Apéndice X) mostrando como los pensamientos también influyen a lo que sentimos y, por ende, en como actuamos. Tras ello, se exponen diferentes situaciones cotidianas (Apéndice Y), en parejas deben identificar el pensamiento, la emoción y la conducta que lo acompaña. Se expone al grupo y se generan diferentes combinaciones de pensamientos y emociones, observando como cambiaría la conducta al verse modificado lo anterior.

Como resumen de las dos sesiones, se les entrega a los participantes una silueta junto con un cuadro en el que aparezca emoción-color-intensidad-pensamiento (Apéndice D). Los participantes deben identificar que emociones son recurrentes en él y la intensidad con la que aparece enumerada del 1-10, elegir un color para representarla y el pensamiento que la acompaña. Con el color seleccionado deben usar un rotulador para colocarla en la zona del cuerpo de la figura en donde suelen sentirla. Para entender mejor el ejercicio se puede exponer un ejemplo: *rabia con una intensidad de 8, la represento con el color rojo, y viene acompañada de los pensamientos de “No es justo”, con el color señalo los puños ya que mantengo la tensión en ellos.*

Se realiza el cierre de la sesión haciendo un resumen de lo trabajado en las dos sesiones, junto con la ronda final de la emoción. Asimismo, se les invita a prestar atención a sus emociones y a como estas se expresan a través de su cuerpo, pensamientos y conductas.

### Sesión 6. Manejando nuestras emociones desde la calma

- Objetivo general: Mejorar la gestión emocional identificando los estados emocionales tanto propios como ajenos y entrenándose en habilidades de autorregulación y autogestión emocional que les permite reducir su impulsividad.
  
- Objetivos específicos:
  - Conocer el concepto de regulación emocional.
  - Desarrollar estrategias y herramientas para gestionar las diferentes emociones para expresarlas de forma adaptativa
  
- Materiales:
  - Aparatos electrónicos: un ordenador, el proyector y la pantalla de proyección.
  - Una pizarra, rotuladores y el borrador de la pizarra.
  - Una plantilla “El volcán de las emociones” (Apéndice E) y un bolígrafo por cada participante.
  
- Desarrollo:

Al inicio se realiza una revisión de las dos sesiones anteriores. Se les anima a los menores que compartan que emoción ha estado más presente durante la semana y como lo han sentido físicamente.

A continuación, se les pregunta *¿Qué creéis que es la regulación emocional?*. Tras una lluvia de ideas, se procede a la explicación del concepto (Apéndice Z) y la importancia de ello a la hora de transitar las emociones de manera adaptativa. Posteriormente se lleva a

cabo una actividad que consiste en utilizar la metáfora del volcán (Apéndice AA) para explicar las explosiones emocionales.

Más tarde, se les entrega en una hoja con la silueta de un volcán (Apéndice E), teniendo que escribir cada participante que señales identifican en sí mismos y en qué momento aparecen. De manera opcional, se les puede hacer entrega de un listado de señales (Apéndice BB) para que puedan seleccionarlas de él, si encuentran dificultades a la hora de generarlas por sí mismos.

Luego, se realiza la puesta en común de la actividad. Cabe destacar que se debe explicar la importancia de la identificación de las señales como forma de regulación emocional. No obstante, en ocasiones esto es insuficiente y se necesita encontrar estrategias que permitan detener el aumento de la presión del volcán. Es por ello, por lo que se deben adquirir otras estrategias. Se les invita a pensar que estrategias pueden ser esas, entre las que se pueden encontrar la respiración, el tiempo fuera con uno mismo, escribir, pintar, etc. Por último, se les explica en que consiste la respiración diafragmática (Apéndice CC) y se practica de manera conjunta, guiados por el profesional.

Para finalizar la sesión, se les incita a elegir una estrategia de las vistas durante la sesión para ponerla en práctica durante la semana y comentarlo en el siguiente encuentro. Se finaliza con la ronda de emoción.

### Sesión 7. Mis recursos para regular mis emociones

- Objetivo general: Mejorar la gestión emocional identificando los estados emocionales tanto propios como ajenos y entrenándose en habilidades de autorregulación y autogestión emocional que les permite reducir su impulsividad.

- Objetivos específicos:
  - Identificar las habilidades personales y los apoyos externos con los que ya cuentan que suponen una fortaleza ante la regulación emocional.
  - Adquirir nuevas herramientas de regulación emocional.
- Materiales:
  - Materiales audiovisuales: un ordenador, el proyector y la pantalla de proyección.
  - Una pizarra, rotuladores y el borrador de la pizarra.
  - Materiales de papelería: folios A5 de color verde, azul y amarillo, un sobre y un bolígrafo por cada participante.
  - Una plantilla “La balanza de los recursos” (Apéndice F)
- Desarrollo:

La sesión se inicia con la puesta en común de una situación, ocurrida durante la semana, donde hayan conseguido detener la erupción del volcán y, por tanto, manejar una emoción intensa. Se les pide que compartan sus logros y sus dificultades *¿Cómo lo habéis hecho? ¿Qué os ha ayudado a gestionarla? ¿Qué dificultades habéis encontrado?*

En el caso que ningún menor haya puesto en práctica ninguna de las estrategias, se utilizaría la imaginación. Se le solicitaría que imaginen una situación hipotética y expliquen que dificultades creen que se pueden encontrar.

Posteriormente, se les entrega un folio con una balanza (Apéndice F) donde en el lado izquierdo se van a colocar aquellas situaciones, pensamientos, emociones que son difíciles de gestionar, mientras que en el lado derecho se escribirán los recursos, las herramientas, características personales que los menores tienen para enfrentarse a dichas situaciones.

Posteriormente se pone en común lo rellenado en la plantilla y se debate sobre las diferentes

estrategias y/o recursos que se pueden aplicar de manera adaptativa, pudiendo los participantes colaborar en las balanzas del resto y así nutrirse mutuamente.

A continuación, se entrega un sobre junto con diferentes papeles de 3 colores diferentes. En cada uno de ellos, los participantes deben anotar:

- Una fortaleza que reconocen en sí mismo como por ejemplo la constancia, el esfuerzo, la sinceridad, etc.
- Una herramienta que puedan utilizar cuando se sientan desbordados como por ejemplo respirar, escribir, pasear, hacer deporte, correr, etc.
- Una persona que pueda ayudarles como por ejemplo hablar con un educador, con un amigo, con su familia, etc.

Todos estos papeles se introducen dentro del sobre con la intención de que puedan recurrir a ellos cuando se enfrente a una situación ante las que encuentran dificultades. De tal forma que puedan tener una caja de herramientas para momentos de alta intensidad emocional, donde se sientan desbordados. Finalmente, se realiza la ronda de emociones. Se cierra, animándoles a poner en práctica durante esta semana las herramientas que se han trabajado.

#### Sesión 8. De la reacción a la respuesta.

- Objetivo general: Adquirir estrategias de resolución del conflicto mediante la identificación de las conductas violentas y la búsqueda de alternativas a dichas conductas ante situaciones de conflicto.

- Objetivos específicos:
  - Diferenciar entre una reacción impulsiva y una respuesta reflexiva ante distintas situaciones emocionales.
  - Favorecer la reflexión sobre las consecuencias a corto, medio y largo plazo asociadas tanto a una respuesta como a una conducta reactiva.
  - Adquirir estrategias de autocontrol que permitan disminuir las conductas impulsivas.
- Materiales:
  - Materiales de papelería: folios y bolígrafos para cada participante, junto con cinta carrocera
  - Material audiovisual: un ordenador, el proyector y la pantalla de proyección.
- Desarrollo:

Esta sesión después de haber revisado lo trabajado hasta el momento, se realiza un juego donde se trabaja la impulsividad. En el suelo se colocarán tres filas paralelas marcadas con cinta carrocera. Cada una de ellas estará asociada a un color (rojo, verde y amarillo). Los participantes se sitúan inicialmente fuera de las filas y cuando el profesional nombre los distintos colores deben desplazarse saltando hacia la fila correspondiente lo más rápido posible. Tras una duración de cinco minutos, se les solicitará a los menores que regresen a sus asientos y se realizará una reflexión grupal sobre la forma de actuar, las sensaciones físicas que han experimentado, los errores cometidos y el tiempo empleado en cada decisión.

Como resultado de dicha reflexión el psicólogo concluirá: *Como habéis experimentado, han aparecido sensaciones de tensión, aceleración, nervios, etc. al tener que actuar rápido. Cuanto más rápido queráis actuar, más errores se cometían. Esto es igual que cuando nos enfrentamos a una situación conflictiva y reaccionamos sin tomarnos un*

*tiempo para reflexionar sobre cuál es la mejor opción.* Uniéndolo con el juego, se planteará la diferencia entre una reacción y una respuesta (Apéndice DD).

A continuación, se realizará un role-playing, en el cual se plantean situaciones cotidianas cercanas a los participantes (Apéndice EE), pudiéndose observar las reacciones impulsivas. Posteriormente, trabajan en grupo para generar respuestas alternativas más adaptativas. Tras cada situación, se realiza una reflexión sobre las consecuencias asociadas a las reacciones y aquellas asociadas a las respuestas.

Se finaliza con la ronda de emociones tras lo trabajado en la sesión.

### **Bloque 3. Habilidades sociales y comunicativas.**

#### Sesión 9. Aprendiendo a comunicarnos.

- Objetivo general: Favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales, que puedan favorecer sus relaciones interpersonales.
- Objetivos específicos:
  - Conocer los estilos de comunicación existentes.
  - Poner en practicar el estilo comunicativo asertivo, reflexionando sobre las ventajas del uso de este frente al resto.
- Materiales:
  - Materiales de papelería: folios y bolígrafos.
  - Material audiovisual: un ordenador, el proyector y la pantalla de proyección.
  - Una pizarra, rotuladores y el borrador de la pizarra.
  - Dos botes de plástico.

- Desarrollo:

Se inicia la actividad con un resumen del bloque anterior, haciendo hincapié en la importancia de identificar y regular las emociones. Asimismo, se introduce el nuevo bloque, explicando de manera breve la temática a tratar.

A continuación, se les propone la dinámica del “teléfono escacharrado”, generando, al finalizar, un espacio donde reflexionar sobre los elementos que influyen en que la comunicación sea fluida, haciendo hincapié en la introducción de su propia percepción en los mensajes. Se concluye lo siguiente: *Ante una misma situación con un único mensaje hay información extra que añadimos haciendo que se distorsione el propio mensaje. De tal modo que cuando se utilizan expresiones como “Me han dicho...”, parte de esa información se ha modificado por parte de quien ha escuchado el mensaje.*

Se inicia explicando los cuatro estilos de comunicación (Apéndice FF) para posteriormente trabajarlos a través de un role-playing. Se colocan dos botes, en un aparecen diferentes papeles con situaciones cotidianas y en el otro los estilos de comunicación que deben adoptar (Apéndice GG). Los participantes se organizan en parejas, para interpretarlo. Posteriormente, cada miembro de la pareja comparte cuál cree que es el estilo comunicativo que le ha tocado a su compañero y como se ha sentido respecto al comportamiento de su compañero. Se enfatiza la importancia de optar por un estilo comunicativo asertivo al interactuar con los demás.

Se expone que ante un hecho que genere una alta emocionalidad, se debe parar y observar que está ocurriendo, cual es la emoción y la función que cubre esa emoción para así comunicárselo a la otra persona. Se promueve un debate sobre las posibles consecuencias en función del estilo de comunicación utilizado.

Tras ello, se le anima a que pongan en práctica lo tratado, deteniéndose a analizar las situaciones conflictivas que le puedan surgir. La sesión finaliza con una ronda de emociones.

#### Sesión 10. El arte de escuchar

- Objetivo general: Favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales, mejorando así sus relaciones interpersonales.
- Objetivos específicos:
  - Conocer el concepto de escucha activa y la importancia que tiene en las relaciones interpersonales.
  - Practicar habilidades de escucha activa, incluyendo la atención, la validación y la comunicación no verbal.
- Materiales:
  - Materiales de papelería: folios y bolígrafos.
  - Material audiovisual: un ordenador, el proyector y la pantalla de proyección.
- Desarrollo:

Tras la revisión de la sesión anterior, se le expone el concepto de escucha activa, así como las distintas formas de relacionarnos con los demás, favoreciendo que se sientan escuchados y validados (Apéndice HH). Se les entrega un folio, el cual los participantes deben dividir en dos columnas, una perteneciente a los elementos que ayudan a que se produzca una escucha activa y, por otro lado, aquellos que dificultan que esto ocurra.

Más tarde, realizan una dinámica conocida como “Historias encadenadas”. Consiste en que un participante empieza una historia, puede ser propia o inventada. El siguiente participante debe resumir lo expuesto por su compañero y añadir algún aspecto más al final.

Así sucesivamente, hasta finalizar todos los participantes. Luego, se les pregunta *¿Qué información se perdió? ¿Cómo cambia la comprensión de la historia si escuchamos activamente? ¿Habéis sentido que vuestro compañero recogía adecuadamente la información que habéis transmitido?*

Acto seguido, los participantes se organizan en parejas, uno de ellos debe elegir un área de su vida y hablarle sobre ello durante 3 minutos al otro. Este debe hacerle sentir escuchado a través de la comunicación no verbal. Una vez finalizado, los participantes pondrán en común como se han sentido, preguntándoles *¿Os habéis sentido escuchados? ¿Qué es lo que ha hecho tu compañero para que te hayas sentido o no escuchado?*

A continuación, cada participante escribe una situación donde no se ha sentido comprendido ni escuchado, así como la forma en la que le hubiese gustado que se comportarían los demás y cómo le ha influido en otras posteriores situaciones.

Se finaliza compartiendo las emociones con las que acaban la sesión.

### Sesión 11. Juntos construimos soluciones.

- Objetivo general: Adquirir estrategias de resolución del conflicto mediante la identificación de las conductas violentas y la búsqueda de alternativas a dichas conductas ante situaciones de conflicto.
- Objetivos específicos:
  - Conocer las principales habilidades sociales necesarias para una convivencia agradable dentro de una sociedad.
  - Desarrollar estrategias de resolución de conflictos mediante el trabajo en equipo, la negociación y la comunicación asertiva.

- Materiales:
  - Material audiovisual: un ordenador, el proyector y la pantalla de proyección.
  - Una pizarra, rotuladores y el borrador de la pizarra.
  - Piezas de LEGOs
  - 3 pares de tapones para los oídos.
  - 3 pañuelos para atar a la cabeza (80 cm) o 3 antifaces.

- Desarrollo:

Después de revisar lo trabajado en las sesiones anteriores, se invita a reflexionar sobre la importancia de desarrollar habilidades sociales que contribuyan a la interacción con el entorno social en el que nos desarrollamos. Se pregunta *¿Qué habilidades sociales conocéis?* Anotando las mencionadas en la pizarra, revisando cuales pueden faltar e invitando a los menores a trasladar cuales consideran que tienen mayor relevancia.

A continuación, se inicia la primera dinámica de esta sesión. Se divide a los participantes en grupos de tres, a uno se le tapa los ojos, a otro se le tapa la boca y a otro se le dan tapones para los oídos. Los tres de manera conjunta tienen que construir una figura con piezas de LEGO, siguiendo una frecuencia asignada. Una vez finalizado, se reflexiona de manera conjunta sobre las dificultades encontradas y el modo en el que lo han gestionado, haciendo hincapié en las habilidades sociales y los factores que influyen en el buen desarrollo.

A continuación, se expone el dilema de la naranja (Apéndice II). Ambos grupos deben negociar para poder cumplir con su objetivo, utilizando la naranja. Cada grupo tiene un portavoz que es el único que puede hablar con el equipo contrario, el cual es asignado por los miembros del grupo. Se observa cómo se comunican y gestionan el conflicto. Si los participantes no han llegado a una solución tras 15 minutos negociando, se expone la manera

en la que se podría haber solucionado el conflicto. En la posterior reflexión, se presta atención a las habilidades empleadas, junto con la importancia de comunicarnos, escucharnos y explicar lo que queremos para poder llegar a un acuerdo común que cubra todas las necesidades.

Se finaliza la sesión haciendo un cierre en el que se recogen todas las habilidades trabajadas y los beneficios extraídos del uso de ellas, junto con la ronda de las emociones.

#### **Bloque 4: Conciencia del daño**

##### Sesión 12. El sistema judicial juvenil y ¿Qué es el daño?

- Objetivo general: fomentar la responsabilidad de la conducta delictiva, tomando conciencia de las consecuencias de ello a nivel personal, social y legal.
- Objetivos específicos:
  - Comprender cual es el objetivo del sistema judicial juvenil entendiendo su función educativa y restaurativa.
  - Conocer que se entiende por daño y los diferentes tipos que existen.
  - Entender la relación existente entre la acción que se comenta, la consecuencia de esta y la reparación del daño causado por la acción.
- Materiales:
  - Material audiovisual: un ordenador, el proyector y la pantalla de proyección.
  - Una pizarra, rotuladores y el borrador de la pizarra.
  - Plantilla “¿Qué es el daño?” (Apéndice G)

- Desarrollo:

Esta sesión, se inicia con la revisión del bloque anterior, junto con una pequeña introducción al nuevo módulo. Los participantes son informados del tema a tratar durante las siguientes sesiones: la comprensión del daño causado y la reparación de este.

Para conocer mejor el sistema judicial juvenil que atañe a los participantes se le hace la siguiente pregunta *¿Cómo le explicaríais a alguien que es la Justicia Juvenil? ¿Cuál creéis que es su objetivo?*. Tras ello, se explica el concepto de Justicia Juvenil, así como el propósito y los principios que le rigen (Apéndice JJ), Se les invita a que compartan creencias que tienen sobre el sistema judicial, de tal forma que se puedan debatir en conjunto. Además, se reflexiona acerca de la efectividad del sistema, los aspectos positivos y las necesidades de mejora. Se genera un espacio donde el psicólogo planteará el debate acerca del diálogo, la reparación a la víctima y la naturaleza educativa del sistema. Valores que se encuentran en coherencia con la justicia restaurativa. Acto seguido, el profesional explicará en qué consiste la justicia restaurativa y cuáles son sus bases (Apéndice KK).

A continuación, el psicólogo pregunta *¿Qué es el daño? ¿Qué cosas pueden causar daño?* Se les hará entrega de un folio con la palabra DAÑO (Apéndice G), los menores deberán anotar los tipos de daño que se pueden producir y cuáles son las acciones que pueden provocar dichos daños. Posteriormente se pondrá en común, utilizando sus respuestas para clasificar que es el daño y los tipos de daños a los que estamos expuestos y, por ende, podemos generar (Apéndice LL).

Después se debatirá sobre la necesidad de asumir el daño causado ante una acción, empezando por la toma de conciencia. Se reflexiona sobre una situación reciente en la que hayan ocasionado daño y el tipo de daño.

Finalmente, los menores realizan la ronda de emociones.

### Sesión 13. Reconociendo el impacto de mis acciones

- Objetivo general: Fomentar la responsabilidad de la conducta delictiva, tomando conciencia de las consecuencias de ello a nivel personal, social y legal.
  
- Objetivos específicos:
  - Desarrollar la capacidad de anticipar las consecuencias derivadas de la conducta propia, diferenciando las consecuencias a corto, medio y largo plazo.
  - Promover la responsabilidad personal en la toma de decisiones, siendo consciente del papel activo de cada individuo en la construcción de su propia historia de vida.
  
- Materiales:
  - Material audiovisual: un ordenador, el proyector y la pantalla de proyección.
  - Una pizarra, rotuladores y el borrador de la pizarra.
  - Material de papelería: folios, bolígrafos, rotuladores verdes y rojos.
  - Plantilla de “Creando mi propia historia” (Apéndice H)
  
- Desarrollo:

Después de la revisión de la sesión anterior, se procede a realizar la primera dinámica denominada “Creando mi propia historia” (Apéndice H). En ella, se les entrega a los menores el inicio de una historia, en diferentes momentos de esta, se realizan preguntas a los menores con opciones concretas, las cuales suponen elegir como continua la historia. De esta forma se generan diferentes desenlaces debido a las pequeñas decisiones que han ido tomando. Al finalizar, cada uno debe contar cual ha sido el final de su historia, debatiendo sobre las elecciones realizadas. Esto se asociará con las decisiones que se van realizando a lo largo de la vida, incluso aquellas que pueden parecer insignificantes, y con la manera en que cada una de ellas conduce a resultados y caminos diferentes.

Esta reflexión se une al planteamiento de la diferencia entre las consecuencias a corto, medio y a largo plazo (Apéndice MM). Se les pregunta *¿A qué tipo de consecuencias creéis que le dais más peso?*. Los participantes dibujan, en un folio que se les entregara, una línea temporal desde ahora a dentro de 6 meses y dentro de 1 año. Se presentan diferentes situaciones susceptibles de delito (Apéndice NN). Se les solicita a los menores que escriban una consecuencia en cada uno de esos tres momentos, pudiendo elegir entre el color verde (consecuencia positiva) y color rojo (consecuencia negativa). Se realiza la puesta en común para debatir que comparten entre todos y relacionar las consecuencias positivas a corto plazo con las negativas a largo plazo. Para ello, se pregunta *¿Creéis que habierais tomado la misma decisión si habierais valorado las consecuencias a largo plazo?*

Para finalizar se les plantea la metáfora de la semilla (Apéndice ÑÑ). Se les invitará a reflexionar sobre qué tipo de semilla quieren plantar y de qué tipo de plantas quieren tener lleno su jardín. A continuación, se realiza la ronda de emociones.

#### Sesión 14. Mirando de frente al impacto

- Objetivo general: Fomentar la responsabilidad de la conducta delictiva, tomando conciencia de las consecuencias de ello a nivel personal, social y legal.
  
- Objetivos específicos:
  - Fomentar el reconocimiento de las consecuencias del acto cometido por los que están cumpliendo la medida judicial.
  - Identificar a las víctimas de sus hechos, promoviendo la toma de conciencia sobre el impacto generado.

- Materiales:
  - Material audiovisual: un ordenador, el proyector y la pantalla de proyección.
  - Material de papelería: folios y bolígrafos.

- Desarrollo:

En el primer momento se les informa que tras haber tratado en la sesión anterior las consecuencias de hechos hipotéticos, en esta sesión se tratará el delito que han cometido junto con el daño producido.

Para el objetivo de esta sesión, se les solicita a los menores que redacten una narración sobre su delito. Siendo conscientes de la dificultad de dicha tarea, se les recordará que el hecho de narrarlo les puede ayudar a comprenderlo desde la visión que tienen en el presente, para tomar responsabilidad de ello y reparar las consecuencias.

Tras ello, escriben una única palabra que describa al delito en el centro de un folio. Se les solicita que identifiquen las personas que se han visto perjudicadas por el delito cometido y las anoten alrededor de dicha palabra. Al lado, deben escribir las consecuencias a corto y a largo plazo.

De manera voluntaria, los menores podrán presentar su esquema al resto de compañeros. Entre las preguntas a realizar se encuentran *¿Cuáles son las víctimas directas y cuáles son las indirectas? ¿Qué consecuencias son visibles y cuales pueden no serlo?* El resto de participantes pueden aportar al esquema si así lo quisieran. Todo ello bajo el prisma del respeto y no juicio a la persona. El debate se orienta hacia la visión de la comunidad como víctima del delito, así como la familia.

Una vez finalizada cada exposición, se hace un resumen respecto al impacto en la víctima, en su familia y en la comunidad. Asimismo, se reflexiona a raíz de la pregunta *¿Cuáles son las consecuencias no reparables y cuales si podemos reparar?*

Se finaliza con una ronda de emociones, se les pide a los participantes que expresen como se sienten tras las dinámicas propuestas siendo consciente de la carga emocional de esta. Si el grupo se encontrase agitado, se puede realizar las respiraciones trabajadas en las sesiones anteriores.

### Sesión 15. Del acto a la responsabilidad

- Objetivo general: Fomentar la responsabilidad de la conducta delictiva, tomando conciencia de las consecuencias de ello a nivel personal, social y legal.
  
- Objetivos específicos:
  - Favorecer la toma de conciencia del impacto generado en las víctimas como consecuencia del delito cometido.
  - Diferenciar entre aquellas afirmaciones que expresan evasión de responsabilidad y las que asumen el daño causado, reflexionando sobre sus implicaciones.
  - Explorar las dificultades personales y sociales asociadas a responsabilizarse de un daño cometido.
  - Favorecer la humanización de las víctimas, atribuyéndoles características personales y emocionales.
  
- Materiales:
  - Material audiovisual: ordenador, proyector y pantalla de proyección.
  - Una pizarra, rotuladores y el borrador de la pizarra.
  - Materiales de papelería: folios, bolígrafos y pegamento.
  - Plantilla “Dos botes” (Apéndice I)
  - Plantilla “Silueta de la víctima” (Apéndice J),
  - Recortes de los elementos identificativos (Apéndice K)

- Desarrollo:

Se destina los 15 primeros minutos de esta sesión a tratar sobre la anterior, concretamente las emociones y pensamientos que hayan podido surgir como consecuencia del ejercicio realizado. Se les invita a reflexionar sobre el impacto que puede generar una única acción y la cantidad de personas que pueden verse afectadas cuando se comete un delito.

A continuación, se les entrega a los menores una plantilla en la que aparecen dos botes (Apéndice I). Uno son elementos externos que influyen a la hora de cometer el delito, mientras que el otro son las decisiones y características personales que han contribuido a la ejecución del delito. De manera grupal, se trabaja la capacidad de modificar dichos elementos, proponiendo diferentes cambios para contribuir a la reducción de estos factores de riesgo.

Tras tomar conciencia del daño causado y de la responsabilidad propia, se plantea la reflexión sobre la actitud posterior a haber causado daño a alguien. Se plantean el debate “responsabilidad vs no responsabilidad (Apéndice OO)”. Se les explica la actividad a realizar, en la cual tras la lectura de ciertas afirmaciones (Apéndice PP), los menores debatirán si se categoriza como responsabilidad o no responsabilidad. A raíz de ello, se reflexiona sobre las dificultades enfrentadas a la hora de responsabilizarse de un daño causado y de asumirlo frente a las demás personas. Solicitando que se visualicen en ello, se pregunta *¿Qué elementos impiden responsabilizarnos de ello? ¿Qué implica responsabilizarse, es decir, qué consecuencias puede tener?*

Posteriormente, se les pide que de las víctimas principales que han sido identificadas en la sesión anterior, elijan una de ellas para describirla. Se le ofrece una silueta (Apéndice J) que deben completar con recortes de elementos identificativos (Apéndice K). Se les indica que elijan cada uno de esos elementos recortados y los peguen en el papel que se les entrega.

Con esta dinámica, se pretende adjudicarles características a las víctimas de los delitos propios, para así favorecer el proceso de humanización que contribuirá a las próximas sesiones.

Se finaliza con la ronda de emociones.

#### Sesión 16. Caminando con los zapatos del otro

- Objetivo general: Fomentar el desarrollo de la empatía y la conciencia del daño, facilitando la comprensión del impacto de la conducta delictiva en las víctimas y en la comunidad.
- Objetivos específicos:
  - Fomentar la empatía hacia la víctima, favoreciendo la comprensión de sus emociones y perspectivas.
- Materiales:
  - Material audiovisual: ordenador, proyector y pantalla de proyección.
  - Materiales de papelería: folios y bolígrafos.
  - Un bote de plástico.
- Desarrollo:

En primer lugar, se realiza la revisión de lo trabajado en la sesión anterior. Se introduce el concepto de empatía y la función de esta en las relaciones interpersonales (Apéndice QQ).

Siguiendo con lo trabajado en el bloque, se plantea un role-playing. Para ello, se divide a los participantes en grupos de 3, uno es la víctima, otro el infractor y otro es el defensor de la comunidad. En una bolsa, hay diferentes papeles (Apéndice RR), en los que

aparece escrito un hecho que va a ser juzgado como delito. Se asignan los roles a cada miembro del grupo, situándolos en un escenario simulado en el que se encuentran ante un juez, con el resto de compañeros ejerciendo dicha figura. Al agresor se le solicita asumir la responsabilidad de sus acciones. De manera complementaria, tanto la víctima como el representante de la comunidad son invitados a exponer al agresor los efectos y consecuencias de sus actos.

Al finalizar el role-playing se les anima a todas las partes a compartir como se han sentido, así como si sus pensamientos han sufrido alguna transformación durante el ejercicio. Se le anima al resto de grupo a aportar sus perspectivas sobre la postura de cada una de las partes.

Como reflexión final de la sesión, se transmite a los participantes la dificultad que supone reconocer el daño causado y asumir la responsabilidad de los propios actos. No obstante, se enfatiza en la importancia de este proceso para evitar la repetición de conductas y favorecer la modificación de estas hacia otras favorables. Asimismo, se concluye destacando la importancia de dar voz a las víctimas, vinculando esta práctica con los principios de la justicia restaurativa. Para acabar se realiza la ronda de las emociones.

### Sesión 17. Construyendo el puente hacia la reparación

11. Objetivo general: Fomentar el desarrollo de la empatía y la conciencia del daño, facilitando la comprensión del impacto de la conducta delictiva en las víctimas y en la comunidad.

- Objetivos específicos:

- Favorecer el desarrollo de la empatía a través del visionado del testimonio de una víctima.

#### **Campus de la Orotava**

Calle Inocencio García, 1 (38300) La Orotava

[www.universidadeuropea.com](http://www.universidadeuropea.com)

- Comprender el concepto de perdón como un proceso activo y su importancia en la reparación del daño.
- Identificar los factores que favorecen y dificultan en el proceso activo del perdón.
- Materiales:
  - Material audiovisual: ordenador, proyector y pantalla de proyección.
  - Una pizarra, rotuladores y el borrador de la pizarra.
  - Materiales de papelería: folios y bolígrafos.
  - Plantilla “Si yo fuera...” (Apéndice L)
  - Cinta de velcro de doble cara.
  - Tarjetas “Reconstruyendo el puente” (Apéndice M)

- Desarrollo:

Tras el resumen del psicólogo respecto a lo tratado en este bloque, se les señala la necesidad de dar un paso adelante y asumir un papel activo en la reparación del mismo. No obstante, se transmite la importancia de familiarizarse previamente con los conceptos de “Perdón”. Antes de avanzar, se realiza una ronda de emociones respecto a la idea de reparar el daño. Se anotan todas las palabras en la pizarra para reflexionar de manera conjunta sobre la función de dichas emociones, prestando atención a aquellas que se repiten.

A continuación, se lee una narrativa de un testimonio de una víctima (Apéndice SS) a partir de ella se rellenará una plantilla (Apéndice L) en la que se recoge que haría cada miembro poniéndose en el lugar de la víctima. Este ejercicio es realizado de manera individual antes de ponerse en común, momento en el que se reflexiona sobre las necesidades que presentan las víctimas y la necesidad de reparación del daño.

Posteriormente se realiza un juego de preguntas con cuatro opciones (Apéndice TT) donde se presentan descripciones sobre el concepto de perdón. Los menores deben escribir su

opción y mostrarla al resto, una vez transcurrido un minuto. Estas preguntas ofrecerán la oportunidad de debatir a través de las respuestas ofrecidas.

Tras ello, se les pregunta *¿Qué barreras encontramos cuando nos enfrentamos al hecho de pedir perdón?*. De manera individual, se escriben los aspectos que dificultan el proceso, junto con aquellos que favorecen dicha acción. Para la puesta en común, se pone a lo largo de una pared, una cinta de velcro con la palabra daño en un lado y reparación en otro, se muestran en las tarjetas plastificadas (Apéndice M) las palabras que ayudan a construir ese puente junto con las que paralizan la construcción. Se reflexiona sobre dichos aspectos y se propone añadir algunos más que puedan generar los participantes.

Se finaliza con la ronda de emociones.

## **Bloque 5: Reparación del daño**

### Sesión 18. Acciones que construyen el puente de la reparación.

- Objetivo general: Promover la integración del menor en la sociedad a través de adquisición de competencias que le permitan desarrollar una convivencia adaptativa dentro de una comunidad.
- Objetivos específicos:
  - Promover la motivación para asumir el papel activo en la reparación del daño causado
  - Identificar y analizar las distintas formas de reparar el daño causado por el delito cometido.
- Materiales:
  - Material audiovisual: ordenador, proyector y pantalla de proyección.
  - Una pizarra, rotuladores y el borrador de la pizarra.

- Materiales de papelería: folios y bolígrafos.
- Plantilla “Los tres niveles de reparación” (Apéndice N)
- Desarrollo:

El inicio de la sesión se destina a revisar el bloque anterior enlazándolo con este último bloque del programa. Después, se les pregunta *¿Qué significa reparar el daño?*. El psicólogo guiará la conversación haciendo hincapié en los tres factores principales: reconocer el impacto de los hechos, validar el dolor de la víctima y comprometerse a realizar un cambio que contribuya al proceso de sanación de la víctima y reconstruya la confianza y la seguridad de la sociedad.

Tras ello, se recuerdan las situaciones susceptibles de delito utilizadas en la sesión 16 (Apéndice RR) con el objetivo de plantear diferentes formas de restaurar ese daño. Por tanto, se divide a los participantes en parejas, y se le entrega una situación a cada una. Deben pensar una forma de reparar el daño de la víctima y de la comunidad. Posteriormente se pone en común, pudiendo el resto de parejas aportar ideas a las expuestas por sus compañeros, generando un espacio de retroalimentación.

A continuación, se les pide que con la plantilla sobre su delito y sus víctimas realizada en la sesión 15, completen la plantilla en la cual se trabaja los métodos de reparación del daño de las víctimas, de la comunidad y de sí mismos (Apéndice N), generados a partir de sus propios delitos. Se les pide que la rellenen de manera individual, dándole la oportunidad de compartirlo con sus compañeros al finalizar.

Para acabar la sesión, se les traslada a los participantes que en la siguiente sesión vendrán víctimas de una asociación, las cuales expondrán su vivencia. Se les recuerda todo lo trabajado previamente respecto a las habilidades sociales y comunicativas, la escucha activa y la empatía. Se les indica que durante la semana deberán pensar 2 preguntas que le gustaría

hacer a las víctimas. Se finaliza con una ronda de emociones con las que acaban la sesión y exponiendo como se sienten respecto al encuentro de la próxima sesión.

### Sesión 19. Restaurando el daño desde el encuentro

- Objetivo general: Generar espacios de diálogo entre los menores infractores, las víctimas y la comunidad para promover el entendimiento mutuo y establecer acuerdos de reparación del daño, ya sea de manera simbólica o directa.
  
- Objetivos específicos:
  - Generar un espacio de encuentro con víctimas indirectas a través de asociaciones de víctimas.
  - Favorecer un diálogo restaurativo entre los participantes y las víctimas.
  
- Materiales:
  - Materiales de papelería: bolígrafos y folios.
  
- Desarrollo:

En esta sesión, se produce el encuentro entre una asociación de víctimas y los participantes del programa. Si los menores no han pensado sobre las dos preguntas que querrían hacerles a las víctimas, se destina 5 minutos a ello.

Al inicio de la sesión, se introducirá a las personas invitadas, explicando el funcionamiento de la sesión y recordando las normas del programa. Para ello, se recordará la importancia del respeto y la escucha activa y se les animará a establecer un diálogo reparador.

Las víctimas compartirán sus experiencias, relatarán los hechos, como se sintieron, que cambió en su vida, que consecuencias a corto y largo plazo han sufrido y que hubiesen necesitado por parte de su agresor después del delito. Tras la exposición de las víctimas, los participantes podrán realizar las preguntas a estas.

#### **Campus de la Orotava**

Calle Inocencio García, 1 (38300) La Orotava

[www.universidadeuropea.com](http://www.universidadeuropea.com)

Finalmente, se les pedirá que anoten como se han sentido escuchándolas, aspectos que le han sorprendido de su relato y aquellos que ha cambiado su manera de entender a la víctima de su propio delito.

### Sesión 20. Tejiendo la reparación.

- Objetivo general: Establecer conductas que favorezcan la reparación del daño causado.
  
- Objetivos específicos:
  - Generar un espacio de encuentro con víctimas indirectas a través de asociaciones de manera individual.
  - Favorecer un diálogo restaurativo entre los participantes y las víctimas de manera individual.
  
- Materiales:
  - Material de papelería: bolígrafos y folios.
  
- Desarrollo:

Esta sesión se llevará a cabo de manera individual. Cada participante tendrá un encuentro restaurativo con una víctima directa o indirecta, es decir, aquella persona que ha sufrido un delito lo más parecido posible al que él ha cometido. En aquellos casos en los que la víctima sea un familiar o conocido que esté dispuesto, se favorecerá desarrollar el encuentro con la víctima directa.

Si esta sesión no se pudiese llevar a cabo por dificultad de contactar con víctimas que se encuentren dispuestas a realizar dicho encuentro, se plantea la actividad “Carta a mi víctima”. En ella, los menores deben desarrollar una carta dirigidas a sus víctimas.

Se acabará con la ronda de emociones.

#### **Campus de la Orotava**

Calle Inocencio García, 1 (38300) La Orotava

[www.universidadeuropea.com](http://www.universidadeuropea.com)

## Sesión 21. Mirando el camino recorrido

- Objetivo general: Consolidar los cambios producidos durante la intervención con el fin de prevenir la continuación de su carrera delictiva.
  
- Objetivos específicos:
  - Compartir de manera grupal la experiencia vivida durante el encuentro con las víctimas, integrando y consolidando los aprendizajes adquiridos a lo largo del programa.
  - Promover el compromiso de los participantes con acciones concretas de reparación.
  
- Materiales:
  - Materiales de papelería: bolígrafos.
  - Plantilla “Mis nuevos compromisos” (Apéndice Ñ)

- Desarrollo:

Antes de iniciar se les pide que describan como se han sentido respecto a los encuentros con las víctimas o al escribir las cartas. Asimismo, se les invita a compartir alguna reflexión que hayan extraído, algo que les haya impactado y/o algo que hayan aprendido durante estas dos últimas sesiones.

En los casos en los que se haya realizado la carta a la víctima, se les aclara que, aun cuando las cartas no son entregadas a las víctimas, el ejercicio de asumir la responsabilidad de manera consciente y plasmar el daño por escrito ayuda a reparar simbólicamente el daño.

Posteriormente, se les entrega una plantilla (Apéndice N) en la que aparecen oraciones que implican compromisos activos a través de acciones concretas que toman en su nuevo camino. Los participantes lo ponen en común y firman lo escrito a modo de contrato.

A modo de cierre, cada participante expone que se lleva del programa. Posteriormente se les entrega sus cartas iniciales, se les concede un tiempo para leerlas y se les solicita que compartan como se sienten tras ello y que cambios aprecian en sí mismos.

El psicólogo aporta su visión sobre el proceso del grupo, motivándoles para seguir mejorando y contribuyendo a la reparación del daño.

## **Bloque 6: Evaluación postratamiento**

### Sesión 22 y 23. Evaluando el punto final.

En estas sesiones se realizará el mismo procedimiento que en las sesiones 0 y 1, es decir, se seguirá el mismo orden en el paso de las pruebas, en dos días consecutivos, y se mantendrá condiciones ambientales, temporales y de disposición del aula para garantizar la validez y minimizar los sesgos de medición. Si bien, en la sesión 23 se incluirá en el pase de pruebas la escala de satisfacción (Apéndice O).

### **5. Conclusión, limitaciones y líneas futuras.**

La delincuencia juvenil supone un problema importante para la sociedad al constituir un fenómeno complejo y multifactorial que requiere intervenir de manera integral, ajustándose a las características evolutivas, personales y contextuales de los adolescentes y al contexto institucional en el que se realizan. El sistema de justicia juvenil español se basa en la LORPM (2000), en la cual se plantea una intervención que combine un régimen sancionador, educativo y flexible.

La literatura evidencia que a pesar de que gran parte de los menores mantienen un contacto puntual con la justicia, existe un porcentaje importante de ellos que desarrollan una trayectoria delictiva relacionada con múltiples factores de riesgo tanto a nivel individual, familiar y social. Es por ello, por lo que se refuerza la necesidad de desarrollar programas de

intervención que promuevan cambios psicológicos, emocionales y sociales alejándose de la visión únicamente sancionadora (Cuervo y Villanueva, 2013; Cacho et al., 2020).

Los programas de intervención con más evidencia científica para reducir la reincidencia son aquellos basados en la Teoría Cognitivo-Conductual, la Teoría del Aprendizaje Social y el Modelo de Riesgo-Necesidad-Responsabilidad (Andrews y Bonta, 2007; Redondo, Martínez-Catena, y Andrés-Pueyo, 2012; García Gomis, 2016). Esta línea de trabajo permite intervenir sobre los factores de riesgo y de protección como son la impulsividad, el déficit de regulación emocional y de habilidades sociales y comunicativas, el modo en el que se desarrollan en las etapas tempranas y los pensamientos que legitiman la conducta delictiva. Si bien, diversos estudios manifiestan la necesidad de abordar otros aspectos relacionales, emocionales y comunitarios asociados a la conciencia y la reparación del daño cometido (Bernuz Beneitez, 2014; Menes Corrales, 2025). Motivo por el cual, surge la justicia restaurativa como un enfoque complementario a la justicia tradicional siguiendo los principios educativos planteados por el sistema judicial juvenil. La justicia restaurativa se centra en la reparación del daño, la asunción de responsabilidad por parte del menor infractor, la participación activa de todas las partes incluyendo a la comunidad en el proceso y finalmente, la reparación del daño haciendo hincapié en la reconstrucción de los vínculos sociales dañados a consecuencia del delito cometido (Álvarez Ramos, 2008; Ministerio del Interior, 2020).

La normativa vigente en España, tanto a través de la LORPM (2000) como del Estatuto de la Víctima del Delito (Ley 4/2015) respaldan la inclusión de prácticas restaurativas. No obstante, en España, estas se aplican mayoritariamente en las medidas extrajudiciales, mientras que su presencia en contextos de privación de libertad es todavía

muy limitada, reduciéndose a intervenciones puntuales desarrolladas en centros penitenciarios de adultos (Menes Corrales, 2025).

El programa de intervención planteado se diseña proponiendo una combinación de ambas líneas de actuación, integrando los principios de la justicia restaurativa con los modelos cognitivo-conductual, la teoría del aprendizaje y el enfoque Riesgo-Necesidad-Responsabilidad, constituyendo a una propuesta basada en la evidencia empírica. La justicia restaurativa aporta elementos importantes para el desarrollo moral y social del menor como la empatía, la participación activa, la conciencia del daño y la reparación directa o simbólica. Mientras que los modelos anteriormente nombrados permiten intervenir sobre los factores de riesgo y protección asociados a la reincidencia.

Es por ello, que esta propuesta aborda simultáneamente la gestión emocional, el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, la conciencia del daño causado y la reparación del mismo en una etapa caracterizada por la impulsividad y la búsqueda de gratificación inmediata (Andrés Pueyo, 2006; Germán Mancebo y Ocáriz Passevant, 2009). Esta combinación permite actuar tanto sobre los mecanismos internos que sostienen la conducta delictiva como sobre los vínculos sociales dañados por el delito, favoreciendo un cambio más profundo y sostenible.

Los objetivos planteados en este programa de intervención se orientan a reducir la probabilidad de reincidencia mediante el incremento de factores de protección y la reducción de factores de riesgo, promoviendo un desarrollo emocional, moral y social que impulse conductas prosociales. Asimismo, la incorporación de espacios de diálogo restaurativo favorece procesos de reflexión sobre las consecuencias personales, sociales y legales del delito, facilitando la interiorización de normas sociales y el compromiso real con el cambio (Bernuz Beneitez, 2014; Menes Corrales, 2025).

La integración de estas dos líneas de trabajo se considera una de las principales fortalezas de la propuesta ya que responde a la necesidad de aplicar de manera conjunta dos enfoques que generalmente se desarrollan independientemente. Asimismo, se ajusta a las características propias de la adolescencia favoreciendo la reflexión, la regulación emocional y la toma de conciencia sobre las consecuencias de las propias acciones.

Otra fortaleza es el enfoque multifactorial de la intervención, que contempla el trabajo con variables individuales y comunitarias, incluyendo a la sociedad como una víctima más del delito cometido y respondiendo así a la concepción de la delincuencia juvenil como un fenómeno multicausal. Además, los objetivos planteados se centran en reducir los factores de riesgo y potenciar los factores de protección, aumentando la probabilidad de producir cambios sostenidos en el tiempo.

Por último, el trabajo destaca por su coherencia con el marco normativo vigente que prioriza la conciencia y reparación del daño.

Entre las principales limitaciones de la propuesta de intervención es la inviabilidad de realizar un estudio longitudinal que permita evaluar el impacto del programa a largo plazo. Esto es debido a que en los centros de internamiento se realizan varios programas de intervención por lo que no es posible controlar el efecto de estos en los menores, dificultando atribuir los cambios observados exclusivamente a la propuesta de intervención. Asimismo, la diversidad en los tiempos de estancia de los menores no permite realizar seguimientos prolongados ya que las medidas judiciales pueden modificarse, reducirse o finalizar durante el proceso.

Relacionado con lo anteriormente comentado, supone una limitación metodológica no poder contar con un grupo control, lo que implica una dificultad a la hora de establecer comparaciones directas entre aquellos menores que participan en el programa y los que no.

Esto limita la capacidad para determinar la eficacia específica del programa, pudiendo estar influido los cambios observados por otros factores que no han sido controlados. De igual manera, no existen estudios previos que integren la intervención psicológica y la justicia restaurativa en menores infractores en contextos de internamiento. Por lo tanto, dificulta la comparación de resultados con otras investigaciones similares en esta población.

Otra limitación relevante es la referida a la evaluación de la reparación del daño, dado que no se puede evaluar de manera directa sino a través de variables indirectas que influyen en esta como es la empatía, la responsabilización del acto cometido y la implicación del menor en conductas reparadoras.

De cara a futuras líneas de investigación sería necesario implementar el programa propuesto en contextos reales de internamiento para evaluar su eficacia, empleando el diseño cuasi-experimental. Asimismo, sería interesante desarrollar instrumentos que permitan medir de manera más precisa las variables relacionadas con la reparación del daño, utilizando metodologías mixtas, es decir, cuantitativas y cualitativas.

Del mismo modo, sería enriquecedor ampliar la participación de las víctimas y la comunidad en el propio programa mediante actuaciones que reduzcan y/o eliminen la estigmatización de los menores infractores. Estas acciones podrían consistir en intervenciones preventivas y de sensibilización en contextos sociales y educativos que promovieran la participación de la comunidad. Del mismo modo, la inclusión de las víctimas podría desarrollarse mediante programas paralelos centrados en la elaboración del daño sufrido, facilitando la participación de las víctimas de manera voluntaria en los encuentros restaurativos con los menores.

La incorporación sistemática de las víctimas y de la comunidad permitiría profundizar en los procesos de reparación del daño y en la responsabilización consciente del menor

infractor, favoreciendo una comprensión más amplia de las consecuencias de la conducta delictiva. Además, al ampliar la participación de las víctimas permitiría evaluar de forma más integral los efectos del programa, incorporando su percepción sobre la reparación del daño y la satisfacción con el proceso restaurativo, aspectos centrales de la justicia restaurativa.

En conclusión, la presente propuesta de trabajo se apoya en un sólido marco teórico y normativo, planteando una intervención viable, coherente y alineada con un enfoque psicológico basado en la evidencia y los principios de la justicia restaurativa. Asimismo, las líneas futuras de trabajo abren la posibilidad a seguir profundizando en la evaluación de la eficacia de este tipo de programas y en la ampliación de la participación de las víctimas y la comunidad, desarrollando intervenciones más reparadoras, preventivas y de reintegración social.

## 6. Referencias bibliográficas

Abdullahi, A., et al. (2024). *Efficacy of diaphragmatic breathing exercise on respiratory, cognitive, and motor outcomes after stroke: A systematic review and meta-analysis*. <https://ira.lib.polyu.edu.hk/bitstream/10397/110335/1/fneur-14-1233408.pdf>

Agencia para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor. (2010). *Programa central de tratamiento educativo y terapéutico para menores infractores*. Comunidad de Madrid.

Agencia para la Reeducción y Reinserción del Menor Infractor (ARRMI). (2024, agosto). *Memoria anual 2023*. Comunidad de Madrid. <https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM051348.pdf>

Akers, R. L. (2006). Aplicaciones de los principios del aprendizaje social: Algunos programas de tratamiento y prevención de la delincuencia. *Derecho penal y criminología como fundamento de la política criminal*, 20, 1117–1138.

Alarcón, R., Pérez-Luco, R., Wenger, L., Salvo, S., y Chesta, S. (2021). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión reducida del Inventario Jesness.

Álvarez Ramos, F. (2008). Mediación penal juvenil y otras soluciones extrajudiciales. *International e-Journal of Criminal Science*, 2(3).

Andres, A. (2006). Violencia juvenil: Realidad actual y factores psicológicos implicados. *Grupo de Estudios Avanzados en Violencia (GEAV), Universidad de Barcelona*.

Arenas-Estevez, L., Rangel-Quiñonez, H., Cortés-Aguilar, A., y Palacio-García, L. (2021). Validación en español del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) en estudiantes universitarios colombianos. *Psychology, Society y Education*, 13(3), 121–135.

Ayllón García, J. D. (2019). La justicia restaurativa en España y en otros ordenamientos jurídicos. *Ars Boni et Aequi*, 15(2), 9–29.

Bernuz Beneitez, M. J. (2014). Las posibilidades de la justicia restaurativa en la justicia de menores (española). *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, (16-14), 14:1–14:27.

Blanco Barea, J. A. (2008). Responsabilidad penal del menor: Principios y medidas judiciales aplicables en el derecho penal español. *Revista de Estudios Jurídicos*, 8, 43–77.

Bodie, G. D., Vickery, A. J., Cannava, K., y Jones, S. M. (2015). Listening, social support, and well-being: A systematic review. *International Journal of Listening*, 29(3), 146–184.

Bonta, J., y Andrews, D. A. (2007). *Riesgo-necesidad-responsividad: Modelo de evaluación y rehabilitación de infractores*. INISA. <https://www.inisa.gub.uy/images/llam-ptic/riesgo-necesidad.pdf>

Bono Cabré, R. (2012, 14 de septiembre). *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*. Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/30783>

Cacho, R., Fernández-Montalvo, J., López-Goñi, J. J., Arteaga, A., y Haro, B. (2020). Características psicosociales y de personalidad de menores infractores respecto al riesgo de reincidencia. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 69–75. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a9>

Calle Tapia, M. D. (2023). Justicia juvenil restaurativa: Tendencias actuales y su impacto en la sociedad. *Andares*, (4), 4–13.

Carbonell Marqués, Á., Gil Salmerón, A., y Margaix Cecilia, E. (2016). Evaluación del riesgo de reincidencia en menores infractores. *Azarbe*, (5), 79–88.

Carrasco Ortiz, M. Á., Delgado Egido, B., Barbero García, M. I., Holgado Tello, F. P., y Del Barrio Gándara, M. V. (2011). Propiedades psicométricas del IRI. *Psicothema*, 23(4), 824–831.

Catalá Ortuño, E., y Martínez Illana, L. (2014). Terapia grupal en salud mental infantil. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 1, 9–15.

Consejo de Europa, Comité de Ministros. (2008, 5 de noviembre). *Recomendación sobre las Reglas Europeas para infractores juveniles*. Consejo de Europa.

Cuervo, K., Andrés, C., Gorrioz, A. B., Villanueva, L., Carrión, C., y Busquets, P. (2009). Predicción de la reincidencia delictiva. *INFAD*, 2, 529–538.

Davis, M. H. (1980). *A multidimensional approach to individual differences in empathy*. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.

Decety, J., y Cowell, J. M. (2014). Friends or foes: Is empathy necessary for moral behavior? *Perspectives on Psychological Science*, 9(5), 525–537.

Dhami, M. K., Mantle, G., y Fox, D. (2009). Restorative justice in prisons. *Contemporary Justice Review*, 12, 433–448.

Errante, J. (2010). *An evaluation of two restorative practices on measures of moral disengagement, empathy and forgiveness among incarcerated male juvenile offenders*.

Gál, Z. (2025). The relationship between passive-aggressive behavior and social problem-solving among adolescents. *Preventive Medicine and Public Health*, 15(7), 140.

García Gomis, A. (2016). *Riesgo, reincidencia delictiva y medida extrajudicial de conciliación en menores infractores*.

Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia, Drets i Memòria. (2024, enero). *Programa marco de justicia restaurativa*. Dirección General de Ejecución Penal en la Comunidad y de Justicia Juvenil.

Germán Mancebo, I., y Ocariz Passetant, E. (2009). Menores infractores/menores víctimas: Hacia la ruptura del círculo victimal. *Eguzkilore*, 23, 287–300.

Gismero González, E. (2000). *EHS: Escala de Habilidades Sociales*. TEA Ediciones.

- Gómez González, D. C. (2013). *Implementación y evaluación del programa Entrenamiento Restaurativo*. Universidad de los Andes.
- Grasso-Imig, P. (2022). Validación de la Escala de Habilidades Sociales de Gismero González. *Revista ConCiencia EPG*, 7(2), 183–202.
- Gratz, K. L., y Roemer, L. (2004). Evaluación multidimensional de la regulación emocional. *Journal of Psychopathology y Behavioral Assessment*, 26(1), 41–54.
- Herrero Herrero, C. (2002). Tipologías de delitos y delincuentes. *Actualidad Penal*, 41, 1067–1119.
- Herrero Mejías, Ó., Escorial Martín, S., & Colom Marañón, R. (2009). SOC: Escala de dificultades de socialización de Cantoblanco. TEA Ediciones.
- Hervás, G., y Jódar, R. (2008). Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139–156.
- Hyde, L. W., Shaw, D. S., y Moilanen, K. L. (2010). Developmental precursors of moral disengagement. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(2), 197–209.
- Jesness, C. F. (2003/2004). *Jesness Inventory–Revised (JI–R) manual técnico*. Multi-Health Systems.
- Jonas, J., Zebel, S., y De Keijser, J. W. (2022). *The psychological impact of participation in victim–offender mediation*. **Frontiers in Psychology**, 12, Article 812629. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.812629>
- La ruleta o rueda de emociones: Cómo entender y gestionar nuestras emociones. (2024, 30 de diciembre). *LMP Psicología*. <https://lmpsicologia.com/la-ruleta-o-rueda-de-emociones-como-entender-y-gestionar-nuestras-emociones/>
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 281. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25444>

Mampaso Desbrow, J., Pérez Fernández, F., Corbí Gran, B., González Lozano, M. P., y Bernabé Cárdbaba, B. (2014). Factores de riesgo y protección en menores infractores.

*Psychologia Latina*, 5(1), 11–20.

Manzi-Oliveira, A. (2012). *Assessment of juvenile delinquents: Cross-cultural adaptation of Jesness Personality Inventory*.

Martínez Catena, A., y Redondo Illescas, S. (2013). Carreras delictivas juveniles y tratamiento. *Zerbitzuan*, (54), 171–183.

Mayor, L. I. (1995). El cambio en las conductas adictivas. *Revista de Psicología de la PUCP*, 13(2), 131–142.

Menes Corrales, L. (2025). El estado de la justicia restaurativa en menores en España. *Cuadernos de RES PUBLICA*, (6), 1–17.

Mestre, J. M., y Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones*. Pirámide.

Ministerio de Sanidad. (2024). *Indicadores clave del Sistema Nacional de Salud*. Gobierno de España. <https://inclasns.sanidad.gob.es/report/population/>

Ministerio del Interior, Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2020). *Intervención en justicia restaurativa*. Entidad Estatal Trabajo Penitenciario y Formación para el Empleo.

Mompeán Caballero, L., y Giner Alegría, C. A. (2023). Política criminal en menores infractores. *Vox Juris*, 41(2), 105–114.

Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R., y Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion. *Emotion Review*, 5(2), 119–124.

Navarro-Pérez, J. J., y Pastor-Seller, E. (2017). Factores dinámicos en delincuentes juveniles. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 19–27.

<https://journals.copmadrid.org/pi/archivos/in2017v26n1a3.pdf>

Navarro-Pérez, J. J., Viera, M., Calero, J., y Tomás, J. M. (2020). Factores en la evaluación del riesgo de reincidencia.

Ollivier, F., Genty, J., y Geoffroy, P. A. (2022). *Shame and guilt in the suicidality related to traumatic events: A systematic literature review*. **Frontiers in Psychiatry**, **13**, Article 958105. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.958105>

Organización Mundial de la Salud. (2002). *World report on violence and health*. <https://www.who.int/publications/i/item/9241545615>

Pérez-Acosta, A. M., Rodríguez Sánchez, A., y Vargas, M. C. (2008). Albert Ellis. *Behavioral Psychology*, *16*(2), 341–348.

Pérez, J., y López, M. (2023). Impacto de la conciliación víctima-infractor. *Revista de Justicia Restaurativa*, *15*(2), 45–60.

Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, *4*(3), 398–406. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(73\)80120-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(73)80120-0)

Real Academia Española. (s. f.). *Daño*. En *Diccionario del estudiante*. <https://www.rae.es/diccionario-estudiante/da%C3%B1o>

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2026). *Empatía*. En *Diccionario de la lengua española* (23.<sup>a</sup> ed.). <https://dle.rae.es/empat%C3%ADa>

Redondo, S., Martínez-Catena, A., y Andrés-Pueyo, A. (2012). Therapeutic effects of CBT with juvenile offenders. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, *4*, 159–178.

Romera, E. M., Fernández-Rabanillo, J. L., Gómez-Ortiz, O., Ortega-Ruiz, R., y Casas-Bolaños, J. A. (2017). Social competence in early adolescence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *17*, 337–348.

- Sánchez-Sarmiento, P., Giraldo-Huertas, J. J., y Quiroz-Padilla, M. F. (2013). Impulsividad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1), 241–251.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? *Social Science Information*, 44(4), 695–729.
- Strack, F., y Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 220–247.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., y Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372.
- TEA Ediciones. (s. f.). *SOC: Escala de dificultades de socialización de Cantoblanco*. Hogrefe-TEA. <https://www.hogrefe-tea.com/public/catalogo/producto/SOC--ESCALA-DE-DIFICULTADES-DE-SOCIALIZACION-DE-CANTOBLANCO>
- Torres Díaz, S. E., Hidalgo Apolo, G. A., y Suarez Pesántez, K. V. (2020). Habilidades sociales y rendimiento académico. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación HORIZONTES*, 4(15), 267–276.
- Tracy, J. L., y Robins, R. W. (2004). Self-conscious emotions. *Psychological Inquiry*, 15(2), 103–125.
- UNIR Revista. (2025, 27 de mayo). *Autorregulación emocional*. <https://www.unir.net/revista/salud/que-es-autorregulacion-emocional/>
- University of North Carolina Medical Center. (s. f.). *Diaphragmatic breathing: Patient education*. <https://www.uncmedicalcenter.org/app/files/public/201/pdf-medctr-rehab-diaphbreathingspanish.pdf>
- Vilariño, M., Amado, B. G., y Alves, C. (2013). Menores infractores: factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 23(1), 39–45.

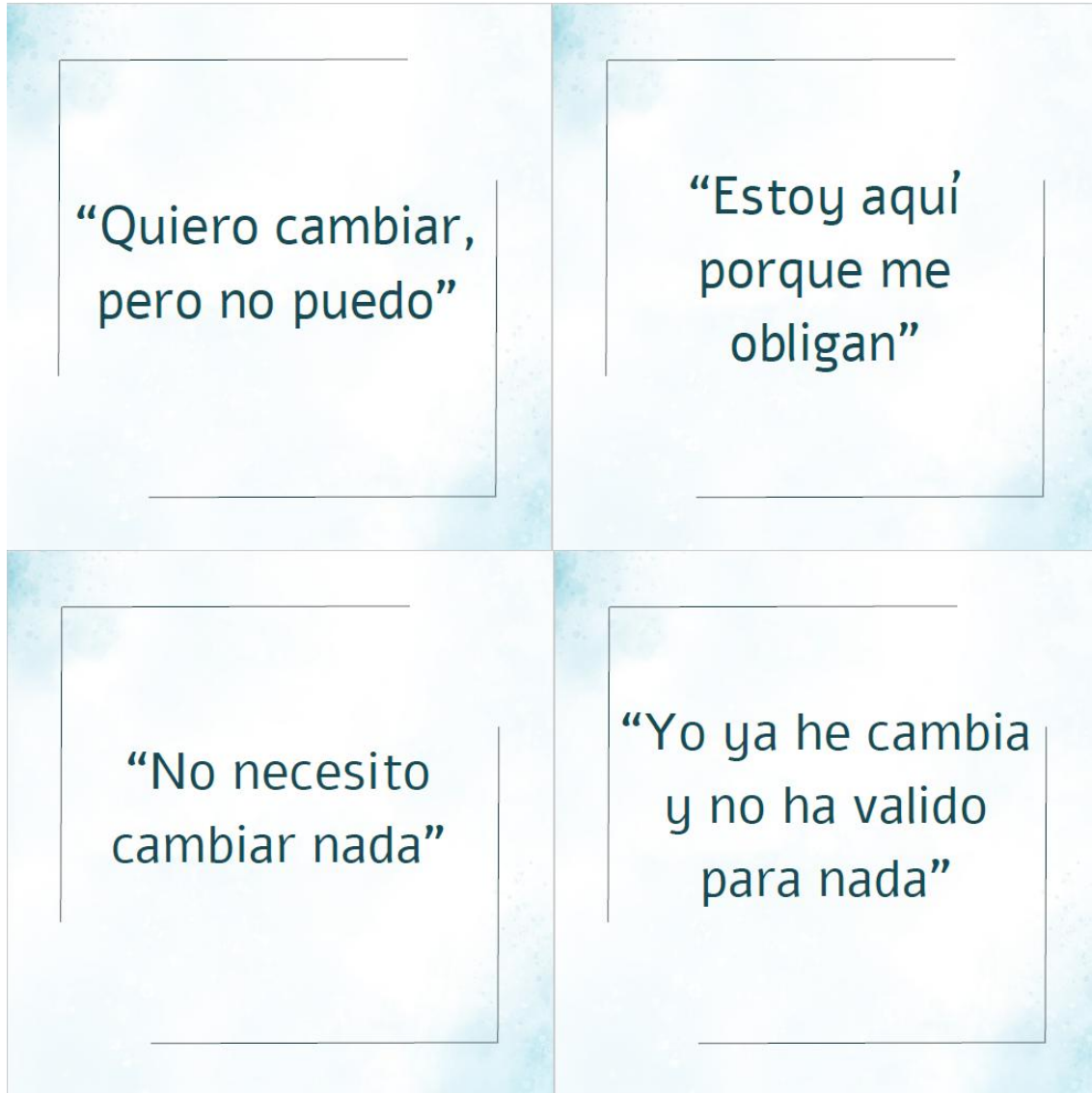
Weinberg, A., y Klonsky, E. D. (2009). Measurement of emotion dysregulation. *Psychological Assessment*, 21(4), 616–621. <https://doi.org/10.1037/a0016669>

Wenger-Amengual, L. S., y Andrés-Pueyo, A. (2016). Tests forenses en español. *Papeles del Psicólogo*, 37(2), 107–117.

Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., y Robinson, M. C. (2014). Active listening effectiveness. *International Journal of Listening*, 28(1), 13–31.

## Apéndices

### Apéndice A. Tarjetas “Resistencia al cambio”



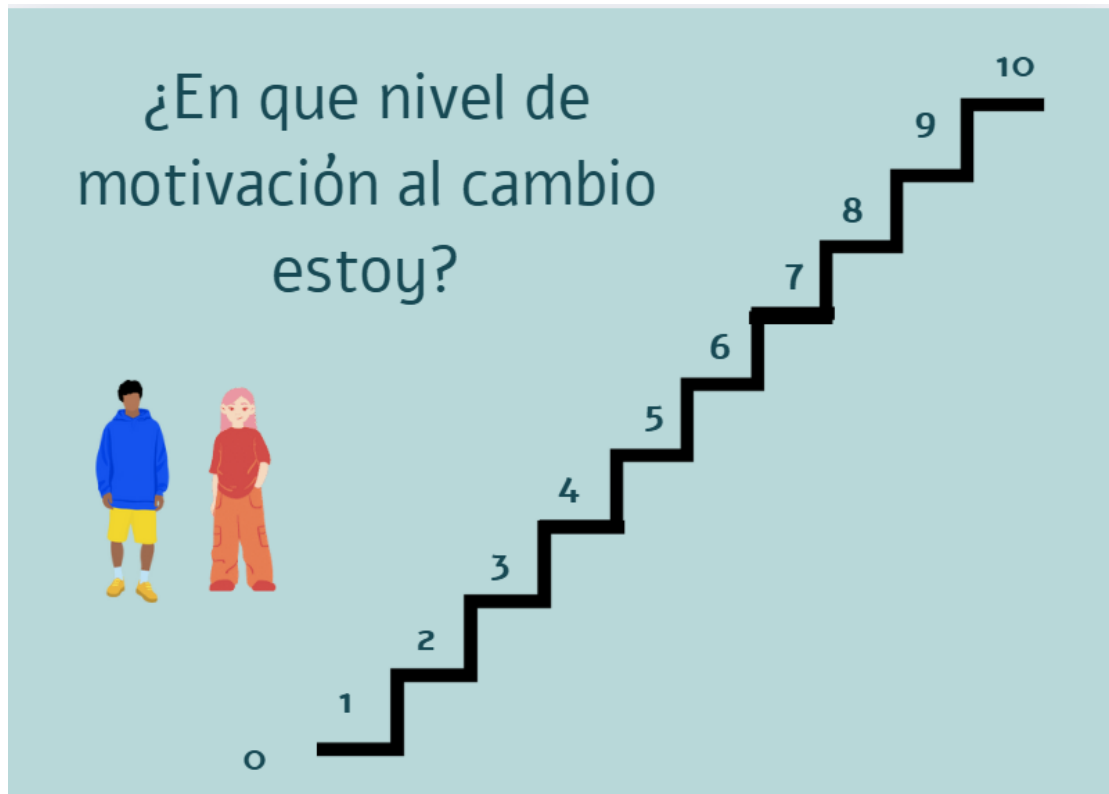
“A mi me ha funcionado lo que he hecho, para que lo voy a cambiar.”

“Cambiaré pero aún no se cuando ni si merecerá la pena.”

“Haga lo que haga, nunca es suficiente.”


“Aunque me esfuerce, nadie se da cuenta.”

## Apéndice B. “La escalera del cambio”





Mis motivos para cambiar:


- 1.
- 2.
- 3.



**Apéndice C. Juego “Memory”**

<b>ALEGRIA</b>	<b>Reproducir una situación agradable y beneficiosa para la persona</b>	
----------------	---	---

<b>TRISTEZA</b>	<b>Procesar una pérdida y favorecer la cohesión con otras personas.</b>	
-----------------	---	--

<b>MIEDO</b>	<b>Evitar o escapar de una situación peligrosa para la persona</b>	
--------------	--	--

## **ENFADO / IRA**

**Enfrentar las  
amenazas, superar  
los obstáculos y/o  
defender los  
derechos**



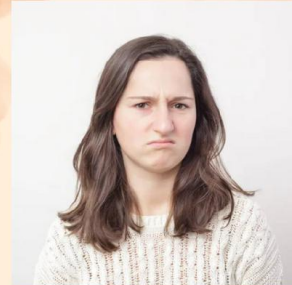
## **SORPRESA**

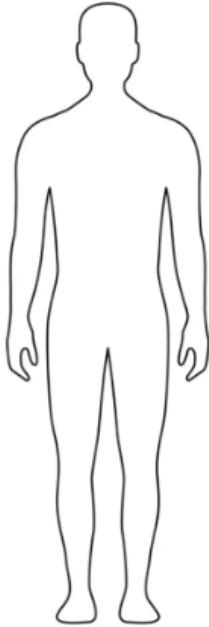
**Prestar atención a  
los estímulos de  
situaciones  
novedosas.**



## **ASCO**

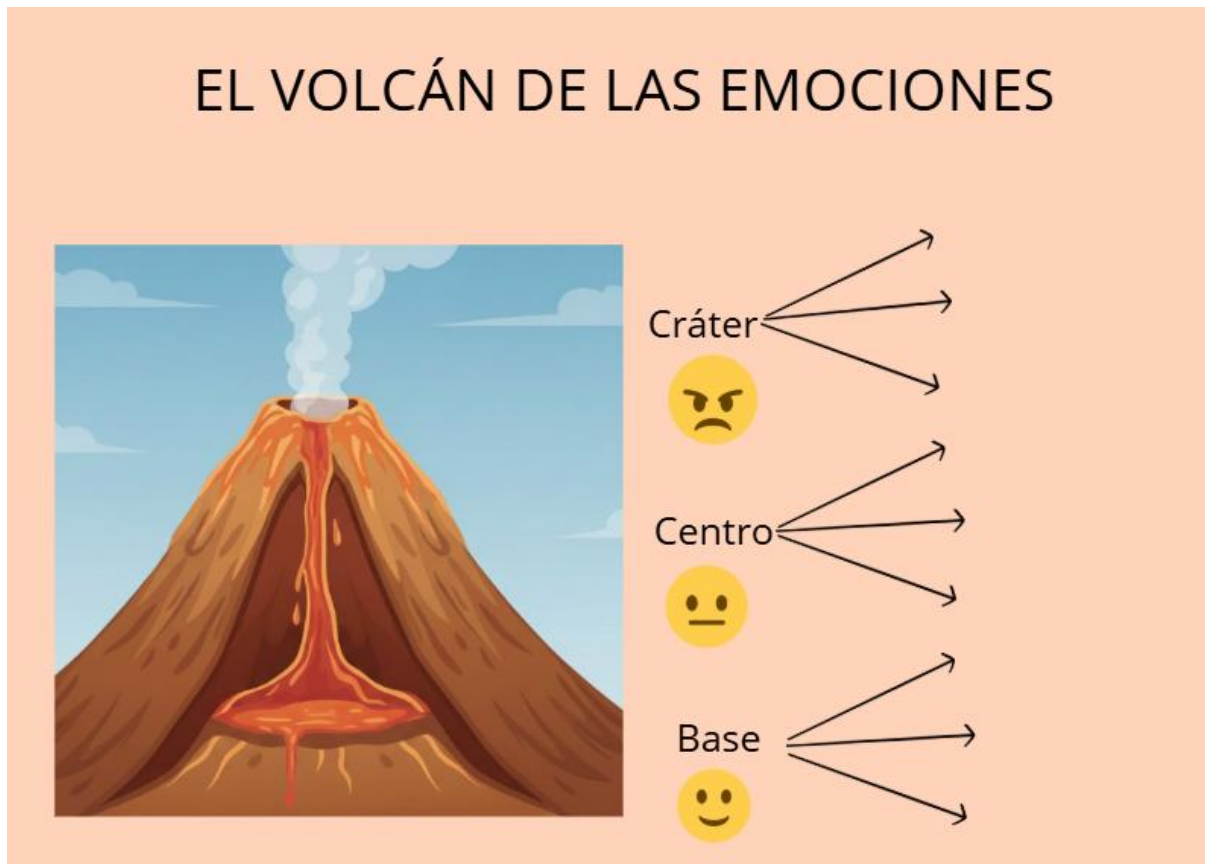
**Evitar situaciones  
desagradables o  
dañinas para la  
salud de las  
personas**



**Apéndice D. Silueta emoción-color-intensidad-pensamiento.****Color-emoción-intensidad-pensamiento**

COLOR	EMOCIÓN	INTENSIDAD	PENSAMIENTO

## Apéndice E. El volcán de las emociones.



## Apéndice F. La balanza de mis recursos.



## Apéndice G. ¿Qué es el daño?

# ¿QUÉ ES EL DAÑO?

Anota los tipos de daño y las conductas que producen esos daños.

Tipo:

- 
- 
- 
- 

Tipo:

- 
- 
- 
- 



Tipo:

- 
- 
- 
- 

Tipo:

- 
- 
- 
-

## Apéndice H. Creando mi propia historia

La actividad se inicia con la presentación de una tarjeta inicial común para todos los participantes, en la que se expone el planteamiento de la historia. El resto de tarjetas se colocan boca abajo, de tal forma que los menores no conozcan los posibles desarrollos de la narración con el objetivo de mantener la incertidumbre y no influenciar en las elecciones de los participantes. Por un lado, aparecerán las preguntas, por el otro el número identificativo.

A partir de la tarjeta inicial, se formula una pregunta en cada tarjeta, ofreciendo varias alternativas de actuación. En función de la opción seleccionada por cada participante, levantará la tarjeta correspondiente, permitiéndole continuar la historia por un itinerario concreto. Este procedimiento se repite de manera sucesiva hasta alcanzar uno de los finales posibles. A continuación, se expone el esquema general, junto con las diferentes tarjetas.



## TARJETA 0. SITUACIÓN INICIAL

Juan es un adolescente de 14 años que le gusta salir con sus amigos a un parque al lado de su casa. Es viernes por la tarde y como cada viernes ha quedado con sus amigos en el parque al lado del Instituto.

No tienen un plan claro, solo estar juntos un rato antes de que cada uno se vaya a su casa. Ese día, estaban sentados en un banco, hablando de la música nueva que había sacado un grupo que les gustaba, cuando empiezan a tener hambre. Uno de ellos, saca una bolsa de patatas pero esto no es suficiente para saciar su hambre después de un día largo de Instituto. Otro de ellos, comenta que no le queda dinero pero que en la tienda de la esquina "no se enteran de nada". Todos miran a Juan, al final el conoce a los dueños de la tienda.

Uno dice riéndose:

"Entra tú, que eres rápido y encima no van a sospechar de ti. Total, es solo una bolsa de chuches."

¿Qué harías si fueras Juan?

- Opción 1: Aceptas entrar y coges algo – Tarjeta 1.
- Opción 2: Dices que no y te vas – Tarjeta 2.
- Opción 3: Propones comprar algo entre todos – Tarjeta 3.

## TARJETA 1.

Cuando tus amigos te proponen el plan, no te parece mala idea, al final te conocen, no tienen que sospechar de ti. Entrás en la tienda, das vueltas por los pasillos esperando a poder coger algo y volver con tus amigos. Finalmente, cuando crees que no te están viendo, coges una bolsa de pelotazos y te diriges hacia la puerta. Los dueños de la tienda, observan que has cogido algo y te lo has guardado en la mochila. Cuando vas a salir por la puerta te cogen del brazo y te dicen:

"Oye, espera un momento, ¿Qué llevas ahí?"

¿Qué harías?

- Opción 1: Te enfadas y empiezas a discutir con los dueños – Tarjeta 1.1.
- Opción 2: Pides perdón y aceptas la responsabilidad – Tarjeta 1.2.
- Opción 3: Te sueltas y sales corriendo – Tarjeta 1.3.

## TARJETA 1.1.

Cuando los dueños te cogen del brazo y te dicen que esperes, sientes como tu cuerpo se va acelerando, tus manos empiezan a sudar y solo esperas que no te reconozcan. Pero.... entonces el dependiente dice:

"Pero bueno, si tu eres el vecino del 5º, ¿tu eres el hijo de Manuel y Pilar, verdad?"

Te empiezas a poner nervioso y te enfadas aunque no sabes si estas enfadado con tus amigos, contigo mismo o con los dueños de la tienda. Empiezas a discutir con ellos y les dices:

"Exagerado, si solo es una bolsa, ni que haya cogido media tienda".

La conversación empieza a subir el volumen y los dueños te replican:

"Pero a ti te parece bien hacer esto"

- Opción 1: Lo piensas, pides perdón y asumes la responsabilidad – Tarjeta 1.1.1.
- Opción 2: Sigues discutiendo y cada vez estas más enfadado – Tarjeta 1.1.2.

## TARJETA 1.1.1

Estas ahí de pie, junto a la puerta pensando en que momento decidiste entrar en la tienda a coger una bolsa de chuches. Piensan en la bronca que te van a echar tus padres cuando se enteren y en todas las horas que sabes que trabajan los dueños para sacar adelante la tienda. Recapacitas, asumes tu responsabilidad y pides perdón.

Si has llegado hasta aquí, levanta la tarjeta FINAL 1 para descubrir como acaba la historia

**TARJETA 1.1.2**

Estas ahí de pie, junto a la puerta pensando en que momento decidiste entrar en la tienda a coger una bolsa de chuches. Piensan en la bronca que te van a echar tus padres cuando se enteren y en todas las horas que sabes que trabajan los dueños para sacar adelante la tienda. Cada vez estas mas enfadado, no sabes que hacer y sigues discutiendo con los dueños. Empezas a Insultarles y Intentar apartarlos de la puerta para poder escapar de aquella situación.

Si has llegado hasta aquí, levanta la tarjeta FINAL 2 para descubrir como acaba la historia

**TARJETA 1.2**

Te han hecho la pregunta, te conocen, sabes que lo has hecho mal. Estas ahí de pie, junto a la puerta pensando en que momento decidiste entrar en la tienda a coger una bolsa de chuches. Piensan en la bronca que te van a echar tus padres cuando se enteren y en todas las horas que sabes que trabajan los dueños para sacar adelante la tienda. Te gustaría desaparecer pero asumes tu responsabilidad y pides perdón.

Si has llegado hasta aquí, levanta la tarjeta FINAL 1 para descubrir como acaba la historia

**TARJETA 1.3**

Te han hecho la pregunta, te conocen, sabes que lo has hecho mal. Estas ahí de pie, aparecen muchos pensamientos en tu cabeza de manera rápida, estas pensando en que momento decidiste entrar en la tienda a coger una bolsa de chuches, piensan en la bronca que te van a echar tus padres cuando se enteren, etc. Decides empujarles y salir corriendo. Cuando sales por la puerta.....

¿Qué ocurre ahora?

- Opción 1: Te paras en la puerta y vuelves – Tarjeta 1.3.1.
- Opción 2: Sigues corriendo y te vas – Tarjeta 1.3.2.

**TARJETA 1.3.1**

Te has arrepentido de salir corriendo. Piensas que va a ser peor si sales corriendo, al final ya te conocen y has provocado un daño. Entrás, te quedas junto a la puerta pensando en que momento decidiste entrar en la tienda a coger una bolsa de chuches. Piensan en la bronca que te van a echar tus padres cuando se enteren y en todas las horas que sabes que trabajan los dueños para sacar adelante la tienda. Te gustaría desaparecer pero asumes tu responsabilidad y pides perdón.

Si has llegado hasta aquí, levanta la tarjeta FINAL 1 para descubrir como acaba la historia

### TARJETA 1.3.2

Has salido corriendo. No puedes parar de pensar en que momento decidiste entrar en la tienda a coger una bolsa de chuches. Piensan en la bronca que te van a echar tus padres cuando se enteren y en todas las horas que sabes que trabajan los dueños para sacar adelante la tienda. No sabes que hacer, eres consciente de que esto te va a generar un problema.

Si has llegado hasta aquí, levanta la tarjeta FINAL 3 para descubrir como acaba la historia

### TARJETA 2.

Cuando tus amigos te proponen el plan, de manera inmediata no te parece mala idea, al final te conocen, no tienen que sospechar de ti. Sin embargo, empiezas a pensar en que cada vez que falta algo en casa para comer, bajas a esa tienda a comprarlo. Sabes que están abiertos casi todo el día, trabajando durante largas jornadas. Además, te acuerdas las veces que a ti te han quitado algo tuyo en el instituto, como te has sentido, la rabia y frustración que pueden generar. Eres consciente y te niegas, prefieres irte a casa. Cuando te estas yendo, te llama uno de tus amigos y te dice que vuelvas, que podéis hablarlo.

¿Qué harías?

- Opción 1: Sigues con tu idea de irte a casa y te vas de camino. – Tarjeta 2.1.
- Opción 2: Piensas que no pasa nada, que tus amigos pueden enfadarse y decides volver. – Tarjeta 2.2.

### TARJETA 2.1

Estas a unos 2 minutos de donde se encuentran tus amigos, escuchando a uno de ellos como te pide volver. Sin embargo, tu no puedes dejar de pensar en que sabes que eso no está bien y en que no te gustaría vivirlo a ti. Así que decides irte a casa y no meterte en problemas. Cuando llegas, estas nervioso, tienes miedo a que tus amigos se enfaden y decidan no querer juntarse contigo. Tus padres te preguntan:

“¿Qué tal te lo has pasado? ¿Has llegado muy pronto?”

- Opción 1: No cuentas nada y te metes en la habitación. – Tarjeta 2.1.1.
- Opción 2: Te sientas con tus padres y cuentas lo ocurrido. – Tarjeta 2.1.2.

### TARJETA 2.1.1

Has llegado a tu casa, te sientes mal. Piensan que igual tus amigos ahora están enfadados o piensas que tienes miedo y no eres valiente. Sabes que eso te puede generar problemas con tus amigos. Tus padres notan que algo ocurre. Te han preguntado pero tu has decidido irte a tu habitación sin contestarle. Tu madre entra en la habitación y te vuelve a preguntar “¿Qué ha pasado? Has llegado muy pronto y se nota que algo pasa”.

Si has llegado hasta aquí, levanta la tarjeta FINAL 4 para descubrir como acaba la historia

**TARJETA 2.1.2**

Has llegado a tu casa, te sientes mal. Piensan que igual tus amigos ahora están enfadados o piensas que tienes miedo y no eres valiente. Sabes que eso te puede generar problemas con tus amigos. Tus padres notan que algo ocurre. Te han preguntado y aunque en un primer momento no quieres contárselo y le dices que esperen que vas a la habitación a dejar la mochila y quitarte las zapatillas, sabes que tienes que hablar con ellos. Vuelves al salón donde se encuentran tus padres y le cuentas la idea que tenían tus amigos y como has decidido actuar tú.

Si has llegado hasta aquí, levanta la tarjeta FINAL 5 para descubrir como acaba la historia

**TARJETA 2.2**

Estas a unos 2 minutos de donde se encuentran tus amigos, escuchando a uno de ellos como te pide volver. Tu no puedes dejar de pensar en que sabes que eso no está bien y en que no te gustaría vivirlo a ti. Sin embargo, crees que igual puedes volver y buscar otra opción. De camino a donde se encuentran tus amigos, vas pensando que opción hay para encontrar una solución con la que todos podáis estar contentos.

Si has llegado hasta aquí, levanta la Tarjeta 3 para seguir leyendo la historia

**TARJETA 3.**

Cuando tus amigos te proponen el plan, inmediatamente te parece mala idea, al final te conocen, empezas a pensar en que cada vez que falta algo en casa para comer, bajais a esa tienda a comprarlo. Sabes que están abiertos casi todo el día, trabajando durante largas jornadas. Además, te acuerdas las veces que a ti te han quitado algo tuyo en el instituto, como te has sentido, la rabia y frustración que pueden generar.

Eres consciente de que eso no está bien, pero también tienes hambre y quieres esa bolsa de chuches. Propones pensar todos juntos en otra opción. Se te ocurre que todos pongáis el dinero que tenéis para comprar algo para todos y sino pedirle a la dueña que lo que os falte se lo podáis dar al día siguiente.

¿Qué harías?

- Opción 1: Se lo acabas propones a tus amigos y estas seguro de que aceptarán. – Tarjeta 3.1.
- Opción 2: Se lo acabas propones a tus amigos, aunque sabes que igual no están de acuerdo – Tarjeta 3.2.

**TARJETA 3.1**

Después de la propuesta de tus amigos y de ser consciente que no te gusta esa opción. Propones pensar todos juntos en otra opción. Se te ocurre que todos pongáis el dinero que tenéis para comprar algo para todos y sino pedirle a la dueña que lo que os falte se lo podáis dar al día siguiente. Sabes que tus amigos aceptarán, y te lanzas a proponerselo. Finalmente aceptan poner todos lo poco que tienen y comprar algo barato.

Si has llegado hasta aquí, levanta la tarjeta FINAL 6 para descubrir como acaba la historia

## TARJETA 3.2

Después de la propuesta de tus amigos y de ser consciente que no te gusta esa opción. Propones pensar todos juntos en otra opción. Se te ocurre que todos pongáis el dinero que tenéis para comprar algo para todos y sino pedirle a la dueña que lo que os falte se lo podáis dar al día siguiente. Tienes dudas sobre si tus amigos lo aceptarán pero decides proponerlo. Como sospechabas, tus amigos piensan que eso es una tontería y que igualmente no os llegará el dinero. Intentas convencerles de que podéis hablar con los dueños.

- Si finalmente crees que no aceptarían, levanta la Tarjeta 2.1 para continuar la historia.
- Si piensas que si que aceptarían levanta la tarjeta FINAL 6 para descubrir como acaba la historia

## FINAL 1

Estas ahí de pie, junto a la puerta. Has asumido que no estaba bien y has pedido perdón a los dueños de la tienda. Devuelves las cosas. Los dueños te explican el esfuerzo que hacen para conseguir mantener la tienda, el daño que les ocasiona que los adolescentes vayan a la tienda e intenten robar. Tu sabes que lo has hecho mal. Los dueños te dicen que se lo dirán a tus padres cuando los vean pero que te dan tiempo para que tu mismo se lo puedas contar.

Cuando vuelves a casa, se lo cuentas a tus padres. Estos se enfandan mucho en un primer momento. Pasado un tiempo, te explican que aunque esten enfadados por lo ocurrido, agradecen haberse enterado por ti mismo y que hayas devuelto las cosas. Te ofrecen como alternativa, llámale la proxima vez para buscar otra opción.

## FINAL 2

Estas ahí de pie, junto a la puerta. Estas muy enfadado, sigues discutiendo con los dueños y cada vez el tono se eleva mas. Finalmente, los dueños deciden llamar a la policía y a tus padres.

La policía se persona inmediatamente y tras ellos tus padres. Puedes ver la cara de enfado de estos últimos. La policía te explica los problemas que puedes tener si este hecho se vuelve a repetir mientras que tus padres se disculpan con los dueños.

Tus padres te hacen reparar los daños ocasionados, comprando lo extraído y te lo quitan de tu paga semanal. La policía te avisa que esto queda registrado.

## FINAL 3

Has salido corriendo dirección a donde se encuentran tus amigos, pero sabes que los dueños te han conocido por lo que llamarán a tus padres para avisarles. Confías en que no lo hagan pero de repente ves como aparecen por el parque. Tienen cara de estar enfadados. Te piden que vayas con ellos. Tus amigos se quedan mirando sin saber que hacer.

Cuando te diriges hacia donde se encuentran, te riñen y te comentan que teneis que ir inmediatamente a la tienda a devolver lo robado, aparte de quedarte sin paga. Cuando llegas a la tienda, se encuentra la policía. Estos te explican los problemas que puedes tener si repites lo que has hecho. Además te trasladan que el haber salido corriendo empeora la situación

### FINAL 4

Has llegado a tu casa. Tus padres notan que algo ocurre. Te han preguntado pero tu has decidido irte a tu habitación sin contestarle. Tu madre entra en la habitación y te vuelve a preguntar "¿Qué ha pasado? Has llegado muy pronto y se nota que algo pasa". Pero tu has decidido no contestar, estar preocupado pero no quieres contarle. Tu madre decide salir de la habitación y volver a preparar la cena junto con tu padre.

Cuando te avisan de la hora de la cena, sigues estando preocupado, enfadado y pensativo. No hablas y no escuchas lo que te comentan tus padres. Estos se enfadan por que no entienden nada de lo que ha ocurrido y empiezan a discutir. Acabáis discutiendo y te vas a tu habitación. Esta situación ha empeorado como te sentías.

### FINAL 5

Has llegado a tu casa, te sientes mal. Le has contado la idea que tenían tus amigos y como has decidido actuar tú.

Tus padres te preguntan que es lo que te preocupa de toda la situación, tu les cuentas que puede ser que tus amigos ahora puedan decir que tienes miedo. Te explican la importancia de tener en cuenta nuestros valores a la hora de actuar y ser conscientes del daño que se puede producir con acciones pequeñas. Te felicitan por como lo has hecho y tu te sientes mas tranquilo de haberlo podido hablar con alguien. Juntos planteáis como puedes hablar con tus amigos el próximo día que les veas.

### FINAL 6

Has propuesto una opción diferente, donde todos podáis cubrir vuestras necesidades. Además no hareis daño a otra persona. Te sientes contento y tus amigos también. Todos te felicitan por haber encontrado una solución mejor.

Os dirigís a la tienda, compráis una bolsa pequeña, pero pensáis que es poco para todos, así que decidís contarle a los dueños de la tienda lo que os ha ocurrido. Estos se dan cuenta que te conocen y deciden fiarse de que se lo devolverás al día siguiente.

Os coméis la bolsa grande en el parque todos juntos y cuando vuelves a casa le cuentas a tus padres que mañana tienes que bajar a la tienda a devolver el dinero que debes.

Al día siguiente, lo devuelves.



**TARJETA 0.  
SITUACIÓN INICIAL**



**TARJETA 1**



**TARJETA 1.1**

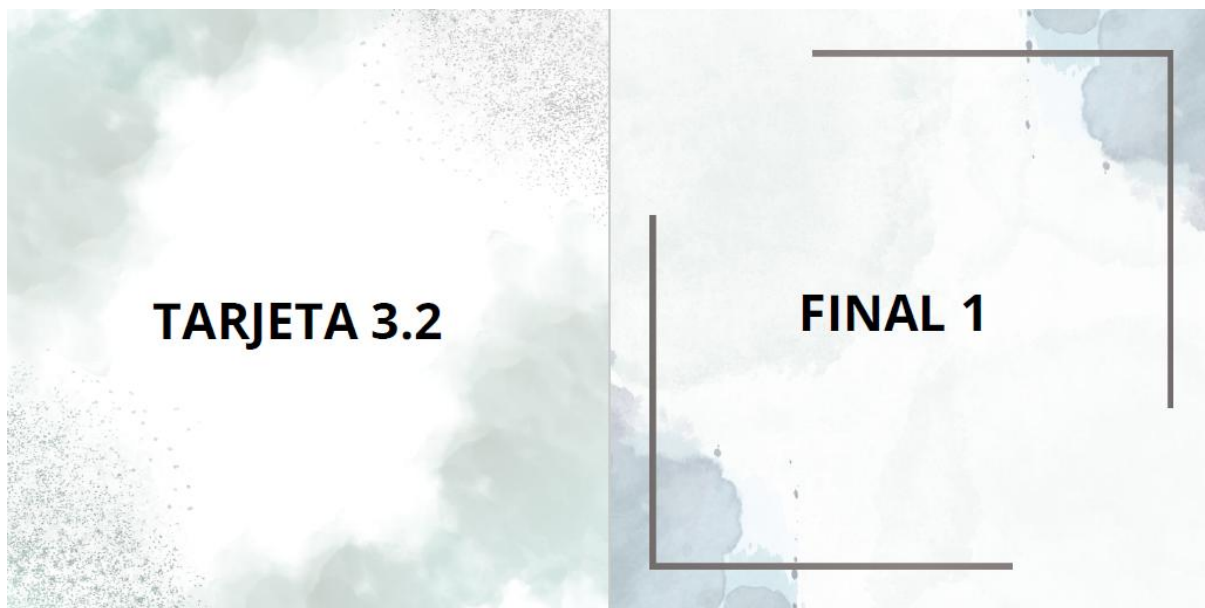


**TARJETA 1.1.1**











Apéndice I. DOS BOTES ¿Qué influye a la hora de cometer un delito?

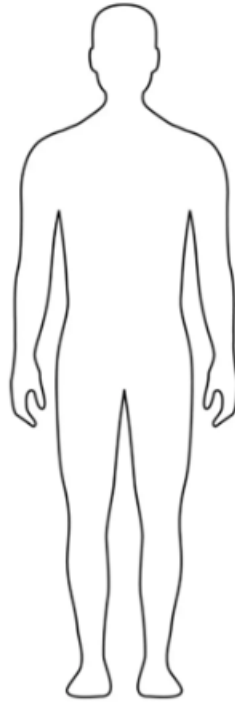
# ¿QUÉ INFLUYE EN NUESTRA CONDUCTA?

ELEMENTOS EXTERNOS

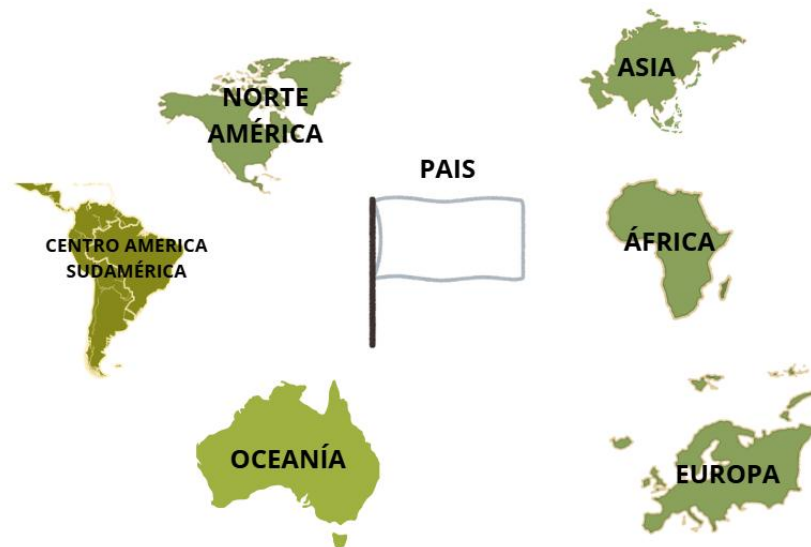


ELEMENTOS INTERNOS



**Apéndice J. Silueta de la víctima****LA VÍCTIMA DE MI DELITO**

## Apéndice K. Recorte de los elementos identificativos



0-10 AÑOS

40-50 AÑOS

10-20 AÑOS

50-60 AÑOS

20-30 AÑOS

+ 65 AÑOS

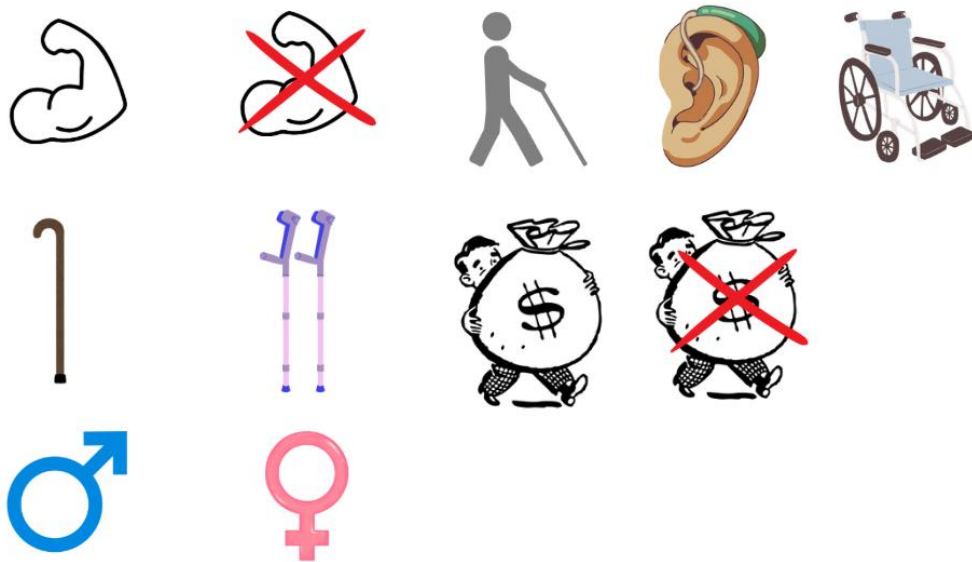
30-40 AÑOS



**Campus de la Orotava**

Calle Inocencio García, 1 (38300) La Orotava

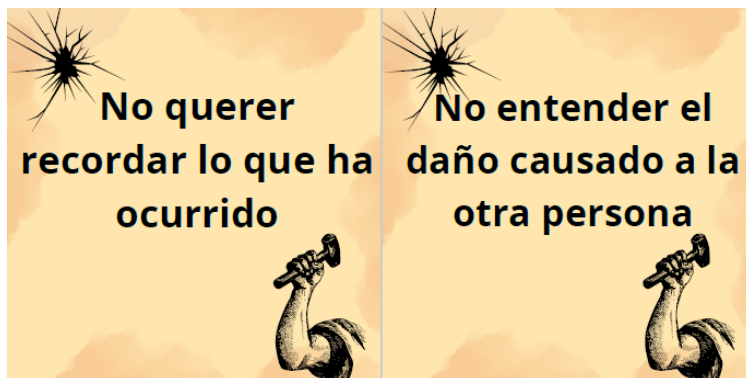
[www.universidadeuropea.com](http://www.universidadeuropea.com)



### Apéndice L. “Si yo fuera...”

A partir del testimonio de la víctima leído anteriormente, ponte en el lugar de la víctima y completa las siguientes frases. No hay respuestas buenas ni malas. Lo importante es que escribas lo que realmente piensas o sientes.

1. Si yo fuera la víctima, me sentiría \_\_\_\_\_
2. Si yo fuera la víctima, pensaría que \_\_\_\_\_
3. Si yo fuera la víctima, necesitaría que \_\_\_\_\_
4. Si yo fuera la víctima, me ayudaría que \_\_\_\_\_
5. Si yo fuera la víctima, esperaría que el responsable hiciese \_\_\_\_\_

**Apéndice M. “Reconstruyendo el puente”**

**Reconocer el error**



**Empatía**



**Escuchar activamente a la otra persona**



**Pensar en como se siente la otra persona**



**Entender las consecuencias de los hechos**



**Arrepentirse sinceramente respecto a los hechos**



**Capacidad de reflexionar sobre lo que hacemos**



**Saber expresar lo que sientes**



### Apéndice N. “Los tres niveles de reparación”

Este ejercicio tiene la intención de reflexionar sobre las posibles formas de reparar el daño causado tanto a la víctima, a la comunidad como a ti mismo. Rellénala de manera sincera, teniendo en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas.

A) Reparación hacia la víctima.

---

---

---

B) Reparación hacia la comunidad.

---

---

---

C) Reparación hacia ti mismo.

---

---

---

### Apéndice Ñ. “Mis nuevos compromisos”

Durante estas sesiones hemos estado hablando de las decisiones que hemos ido tomando en nuestra vida, de cómo hemos actuado y las consecuencias que esto ha tenido tanto en nuestra vida como en la vida de las personas que nos rodea. Hemos aprendido que nuestros actos no solo nos afectan a nosotros sino también a otras personas.

Estos encuentros que hemos tenido no borra el pasado, pero nos puede ayudar a decidir cómo actual a partir de ahora.

Mis tres compromisos para el futuro:

1. Me comprometo a:

---

---

---

2. Reparación hacia la comunidad.

---

---

---

3. Reparación hacia ti mismo.

---

---

---

## Apéndice O. Escala de satisfacción

### ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

A continuación, se van a presentar una serie de preguntas con el objetivo de conocer tu grado de satisfacción con el programa, teniendo en cuenta aquellos aspectos que te han gustado y aquellos que consideras que se deberían de mejorar.

Las respuestas son confidenciales y anónimas y se utilizarán exclusivamente para fines de mejora del programa. Por favor, lee cada pregunta y marca la opción que mejor refleje tu opinión.

#### INSTRUCCIONES

Las respuestas oscilan entre 1 = Totalmente en desacuerdo y 5= Totalmente de acuerdo.

Preguntas	1	2	3	4	5
Los temas tratados han comprensibles y bien explicados					
Las actividades realizadas han sido útiles					
Me he sentido escuchado/a y respetado/a					
La psicóloga se mostró cercana y respetuosa.					
Siento que ahora tengo más herramientas para gestionar mis emociones.					
He mejorado mi capacidad para resolver					

#### Campus de la Orotava

Calle Inocencio García, 1 (38300) La Orotava

[www.universidadeuropea.com](http://www.universidadeuropea.com)

conflictos de forma pacífica.					
Considero que el programa contribuye a la reparación del daño causado.					
El programa me ha ayudado a comprender mejor las consecuencias de mis actos.					
Considero que el programa ha sido útil y relevante.					
<b>¿Qué aspectos te han gustado del programa?</b>					
<b>¿Qué aspectos considera que podrían mejorarse?</b>					

## Apéndice P. Presentación del Programa

La presentación del programa realizada a los menores se hará de la siguiente manera:

*“Estamos todos aquí porque como sabemos vamos a empezar a partir de hoy un nuevo programa en el que vamos a trabajar todos juntos durante varias semanas sobre cosas que nos puedan servir tanto aquí como fuera, en nuestra vida diaria. Nos juntaremos una vez por semana, durante 90 minutos aproximadamente.*

*El objetivo principal del programa es que podamos entender mejor las decisiones que hemos ido tomando a lo largo de nuestra vida y las que tomaremos, como estas pueden afectar a las demás personas y que podemos hacer para cambiar algunas conductas que no han tenido un resultado positivo ya que nos han traído hasta aquí. Vamos a trabajar temas como las emociones, la forma en la que nos relacionamos con los demás, la responsabilidad de nuestro propio comportamiento, la empatía, los conflictos y la forma en la que podemos reparar el daño que podemos causar.*

*Las sesiones las vamos a hacer de manera grupal, siempre estaremos en círculo para que así podamos hablar mejor entre todos porque este es un espacio para pensar, hablar y aprender todos juntos. En cada sesión explicaremos algunas cosas que son importante y luego debatiremos, habrá juegos, role-playing y diferentes actividades que nos ayudarán a trabajar todo lo que hemos dicho.*

*Aquí no venimos a juzgar lo que los demás dicen ni a señalar si algo está bien o mal, venimos a escuchar, pensar y aprender de los demás sobre las cosas que nos pasan. Cada uno puede contar y compartir hasta donde quiera y se vaya sintiendo cómodo. Lo que digan los compañeros, hay que respetarlo y no interrumpir.*

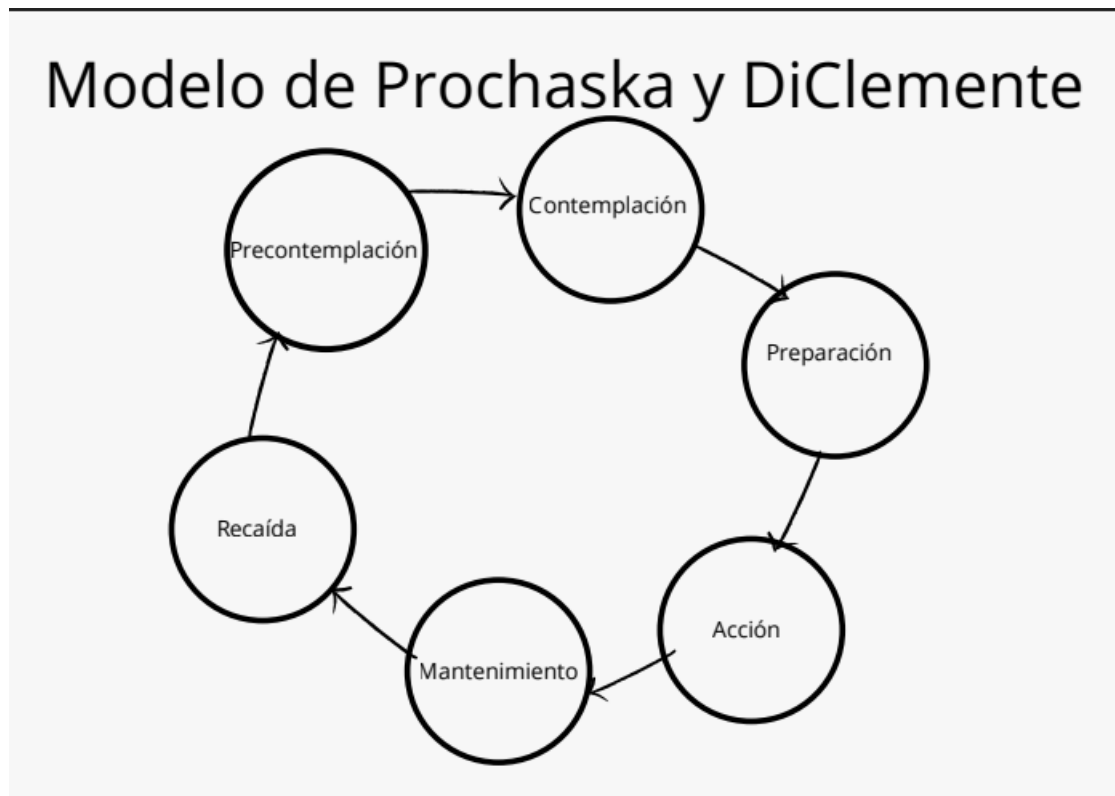
### **Campus de la Orotava**

Calle Inocencio García, 1 (38300) La Orotava

[www.universidadeuropea.com](http://www.universidadeuropea.com)

*Para que esto funcione y todos podamos disfrutar de este espacio, es necesario que todos participemos y podamos intercambiar opiniones. No se trata de que os digamos que es lo que tenemos que hacer, sino de reflexionar y pensar que cosas queremos cambiar y que fortalezas ya tenemos nosotros y queremos potenciarlas”.*

## Apéndice Q. Modelo de Prochaska y DiClemente



Prochaska y DiClemente en 1992 plantean que, para generar un cambio en un individuo, este debe transitar 5 etapas en el proceso de cambio, sugiriendo que el cambio es un proceso cíclico (Mayor, 1995). Estas son las siguientes:

1. **Precontemplación:** en esta etapa, los individuos no tienen conciencia del problema por lo cual no ven necesario que se produzca ningún cambio.
2. **Contemplación:** se reconoce la existencia del problema, pero no hay un compromiso firme respecto a la intencionalidad de cambio. Es una etapa que puede durar mucho tiempo. Si la persona valora el cambio, este se producirá no antes de los 6 meses.

3. Preparación: existe la conciencia del problema y el compromiso por el cambio. Hay un intento por pasar a la acción en un futuro próximo, planificando acciones concretas que se llevarán a cabo.
4. Acción: en esta fase, la persona empieza a realizar pequeños cambios de manera activa en su comportamiento. El periodo establecido de duración debe ser 6 meses.
5. Mantenimiento: el objetivo principal es la no recaída en la conducta problema. Se inicia pasados los 6 meses desde el cese de la conducta a erradicar.

## Apéndice R. ¿Qué son las emociones? ¿Y las emociones primarias?

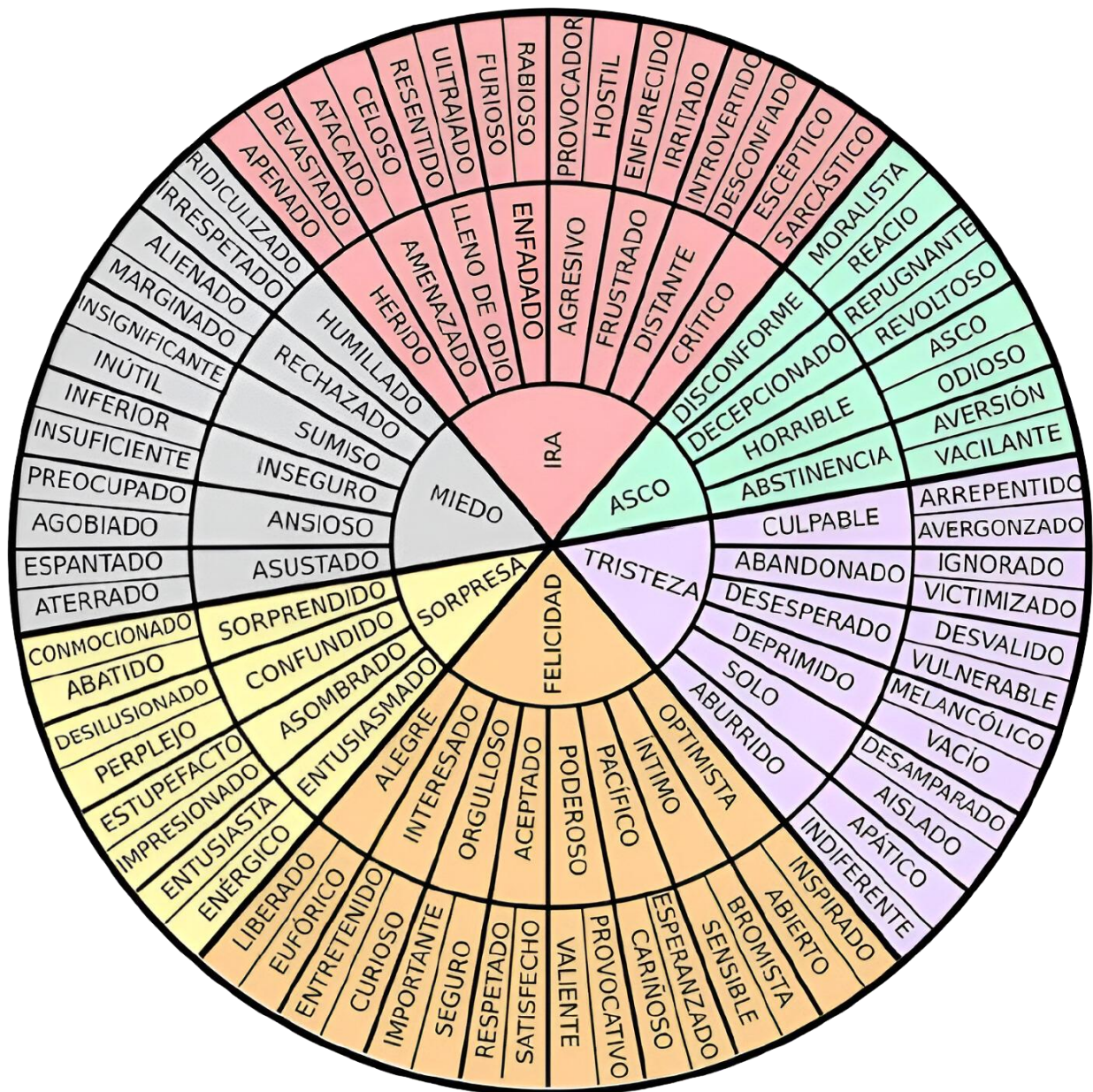
En el plano de la investigación científica, existen múltiples definiciones acerca de lo que es una emoción. Sin embargo, uno de los enfoques con mayor aceptación es aquel en el que las emociones son entendidas como respuestas formadas por diferentes componentes. Por un lado, la experiencia subjetiva, es decir, aquello que percibimos; por otro, los cambios a nivel fisiológico y, por último, las respuestas a nivel conductual y los procesos cognitivos. Estas respuestas cumplen una función adaptativa, permitiendo la evaluación, anticipación y respuesta eficaz a los diferentes estímulos que nos rodean (Adolphs et al., 2019).

Además, las emociones se clasifican de múltiples formas. En este sentido, el modelo propuesto por Ekman (1992), plantea una serie de emociones denominadas emociones básicas o primarias, que son aquellas consideradas como biológicamente innatas y universales: alegría, ira, miedo, tristeza, asco y sorpresa.

A los menores se les plantea la explicación de la siguiente forma:

*“Las emociones son como una especie de mensajes internos que nos avisan de que algo que está ocurriendo es importante para nosotros. Nos ayudan a identificar qué nos ocurre y a responder ante aquello que nos está ocurriendo. Por ejemplo, la alegría nos ayuda a identificar que algo nos ha gustado y nos mueve a repetirlo y el miedo nos alerta de un peligro, ayudándonos a escapar o protegernos”*

## Apéndice S. La rueda de las emociones



Nota. Imagen tomada de *La ruleta o rueda de emociones: Cómo entender y gestionar nuestras emociones* (Impsicologia.com).

### **Apéndice T. Modelo Triple de Reacción de las Emociones**

El modelo Triple de Reacción de las Emociones, derivado del triple sistema de respuesta propuesto por Peter Lang en 1968 establece que las emociones se expresan mediante tres sistemas de respuesta interrelacionados (Montañés Chóliz, 2005).

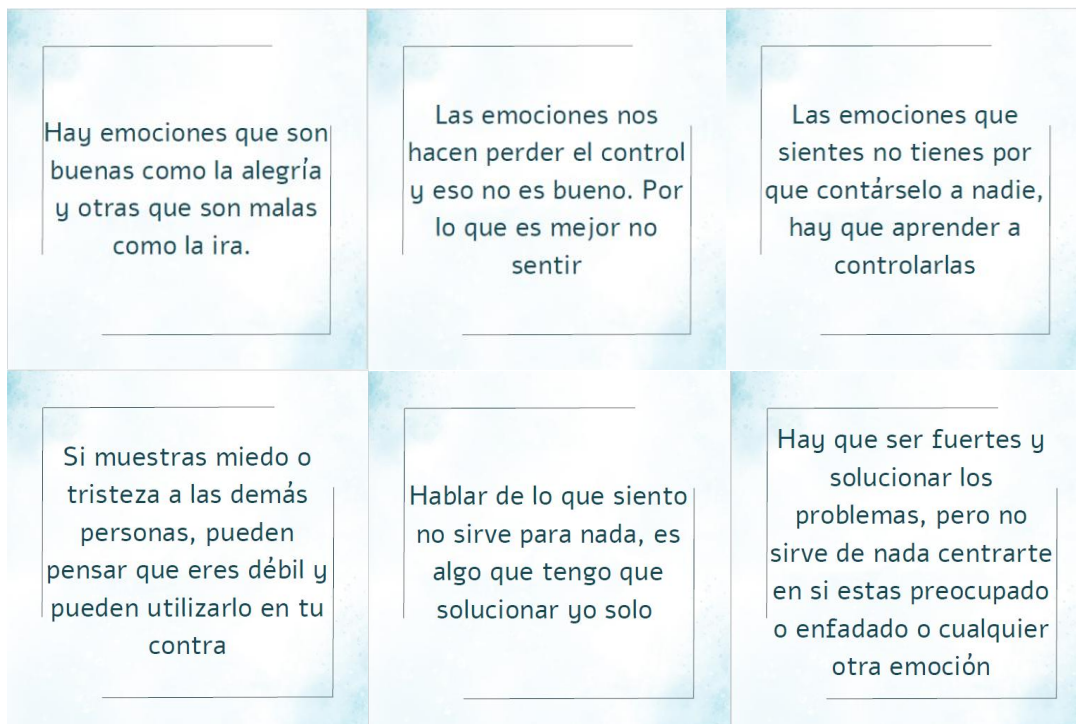
- En primer lugar, se encontraría el sistema cognitivo-subjetivo, correspondiente a aquello que la persona piensa y siente ante una emoción, incluyendo la valoraciones, interpretaciones y pensamientos, lo que correspondería a la experiencia subjetiva de la situación.
- En segundo lugar, el sistema conductual-expresivo, que hace referencia a la acción, la conducta que es directamente observable.
- En tercer lugar, el sistema fisiológico-somático que son aquellos cambios a nivel biológico que vienen derivados de la emoción tales como sudor, aceleración del ritmo cardíaco o cambios en el ritmo de la respiración.

Actualmente, este es uno de los modelos con mayor validez a nivel científico y de los más extendidos y empleados en la práctica clínica (Montañés Chóliz, 2005).

## Apéndice U. Desmitificando las emociones

La desmitificación de las emociones se va a utilizar como método para cuestionar las creencias que puedan tener los menores respecto a las emociones y la expresión de las mismas. Servirá para reflexionar de manera conjunta sobre los pensamientos que tienen respecto a ello, los cuales pueden dificultar la comprensión y gestión emocional. Se les presenta la actividad de la siguiente manera:

*“Ahora vamos a mostrar diferentes frases respecto a pensamientos y creencias que podemos tener sobre las emociones. Vamos a debatir todos juntos si estamos de acuerdo o no. Recordad que no hay una opción correcta.”*



Como conclusión de la actividad se les traslada a los menores la siguiente idea:

*“Muchas personas piensan que hay emociones malas y otras buenas. Y es cierto que hay algunas emociones que son mas agradables sentirlas y otras menos, pero todas ellas son necesarias ya que las emociones no dejan de ser señales que nos avisan sobre algo que es importante. El problema no es sentir, sino no entender lo que sentimos ni las señales que estamos recibiendo y por tanto tampoco sentir como expresarlo y gestionarlo”.*

## Apéndice V. Las emociones secundarias.

Las emociones secundarias se refieren a aquellas emociones más complejas que surgen de la socialización a través del aprendizaje social, es decir, son aquellas derivadas de una interpretación personal, social o moral de la situación vivida (Scherer, 2005). Esta explicación facilita que los participantes comprendan que existen emociones que no surgen automáticamente ante un estímulo, sino que dependen de la propia interpretación que la persona hace de lo que ha ocurrido.

Desde los modelos cognitivos, se plantea que las emociones secundarias aparecen cuando la persona realiza una evaluación de la situación, teniendo en cuenta aspectos como la responsabilidad, la intencionalidad y las normas sociales (Moors et al., 2013; Scherer, 2005). De igual modo, estas emociones requieren la implicación de un procesamiento cognitivo más elaborado (Tracy y Robins, 2004).

El hecho de conocer que son las emociones secundarias permite a los participantes comprender la complejidad de las emociones, pudiendo identificar estados emocionales influenciados por diferentes aspectos no únicamente producto de lo ocurrido.

Se les plantea a los menores de la siguiente manera:

*“Hemos conocido las emociones básicas, pero también existen otras como la culpa, la vergüenza, el orgullo, la decepción, etc que surgen del aprendizaje social. Es decir, depende de la interpretación que hagamos de lo ocurrido respecto a las experiencias sociales que hemos vivido. Estas son más complejas y requieren de una valoración personal. Sin embargo, son igual de importante conocerlas ya que nos aportan otro tipo de mensajes diferentes a las emociones primarias o básicas.”*

**Apéndice W. Expresando las emociones.**

“No es justo que me hayan dejado fuera del plan”

“Me molesta que nadie valore lo que hago”

“No puedo confiar en nadie después de todo lo que ha pasado”

“Me da igual que me juzguen por lo que hice”

“No cumplí lo que prometí a esa persona”

“Logré algo que creía difícil y me cuesta creérmelo.”

“Los demás  
siempre se  
enfadan conmigo  
por lo que hago”

“No quiero hablar  
de lo que dije  
delante de otros”

“No quiero  
equivocarme  
delante de los  
demás”

“No me gusta que  
no me escuchen  
aunque tenga  
razón”

“No quiero hablar  
con nadie ahora”

“Todo el mundo  
está en mi  
contra”

## Apéndice X. Modelo ABCDE

El modelo ABCDE es una ampliación del modelo ABC propuesto por Albert Ellis. Según este modelo, la A corresponde con la situación vivida, la B son los pensamientos, la C son las conductas y emociones, D es el debate y, por último, E que es la eliminación del pensamiento original y la generación de un pensamiento alternativo (Pérez-Acosta et al., 2008).

Este modelo permite comprender y modificar la relación entre estos factores, señalando que *“las situaciones no son las que nos hacen sentir mal o bien directamente, sino que influye lo que pensamos”*. Algunos ejemplos concretos de cada uno de estos elementos son los siguientes:

- Acontecimiento: que un compañero te coja algo tuyo sin pedírtelo, que te confundas al hacer algo ante otros compañeros, etc.
- Pensamientos: “Todo es culpa mía”, “Me quiere molestar”, etc.
- Consecuencia: pueden ser las emociones o las conductas como por ejemplo tristeza, miedo, enfado, llorar, gritar, pedir ayuda, etc.
- Debate: son los momentos en los que nos preguntamos si nuestros pensamientos se ajustan a la realidad.
- Efecto o pensamiento alternativo: “A veces me equivoco, pero puedo aprender” “Igual me lo ha cogido porque lo necesitaba y no me ha podido avisar de ello”, etc.

### Apéndice Y. Situaciones cotidianas ABCDE

Con el objetivo de facilitar la comprensión del modelo ABCDE, estableciendo la relación entre los pensamientos, las emociones y las conductas, se plantea dicha actividad en la cual los participantes deben analizar las siguientes situaciones cotidianas:

- Situación 1. Pasando por un pasillo, uno de tus compañeros te empuja.
- Situación 2. Tus amigos hacen un plan y no te han avisado.
- Situación 3. Te piden que repitas una tarea al no estar bien hecha.

SITUACIÓN	PENSAMIENTO	EMOCIÓN	CONDUCTA	PENSAMIENTO ALTERNATIVO

Esta actividad permite trabajar de manera práctica los pensamientos y emociones que surgen a raíz de una situación vivida e influyen en la manera de actuar, favoreciendo así la regulación emocional.

## Apéndice Z. ¿Qué es la regulación emocional?

Desde la literatura psicológica, la regulación emocional se define como el proceso por el cual las personas modulan sus emociones, ajustando el comportamiento con el objetivo de adaptarse al contexto social (Mestre y Guil, 2012; Gómez Pérez y Calleja Bello, 2016). La explicación se centra en presentar a los menores el concepto para comprender que regularse emocionalmente no implica eliminar las emociones sino ajustar la intensidad, duración y forma en la que se manifiestan.

La regulación emocional implica responder de manera ajustada a las situaciones que generan emociones de alta intensidad, es decir, no es reprimir la emoción sino reconocerla y actuar de manera adaptativa. Asimismo, es fundamental para la adaptación personal y social (Gómez Pérez y Calleja Bello, 2016).

La explicación a los menores es la siguiente:

*“Las emociones aparecen ante una situación para informarnos sobre algún aspecto importante. Estas aparecen solas sin que podamos evitarlo, pero si que podemos manejar lo que hacemos con ellas. La regulación emocional consiste justo en eso, en aprender a manejar la intensidad, duración y forma en la que se manifiesta la emoción que estamos sintiendo, sin que ella nos controle a nosotros”*

## Apéndice AA. Metáfora del volcán



*“Imaginemos que cada uno de nosotros, tenemos dentro un volcán. Aunque este volcán no sea visible, se activa cuando sentimos emociones fuertes como enfado, frustración, etc. Cuando el volcán explota, la persona reacciona de manera impulsiva. Para que el volcán no explote necesitamos aprender a notar señales previas que nos indiquen que nuestro volcán se está activando. Por lo tanto, dividiremos el volcán en tres partes principales:*

- *Base: estos temblores iniciales son las señales previas de baja intensidad, las más suaves que nos avisan de que algo está cambiando. Por ejemplo, tensión en los hombros, pensamientos repetitivos, respiración más rápida, etc.*
- *Centro: aquellas señales de intensidad media-alta que se asemeja a la acumulación de la presión de un volcán a punto de explosionar. Por ejemplo, empezar a hablar alzando la voz, tensión muscular generalizada, etc.*

- *Cráter: señales de intensidad alta que implican la explosión inminente del volcán que se asemejan con la conducta impulsiva y poco adaptativa. Si no hemos aplicado ninguna estrategia de regulación emocional, llegaremos al cráter y el volcán explota. Por ejemplo, gritos, insultos, golpes, etc.”*

**Apéndice BB. Listado de señales emocionales.**

<p><b>SEÑALES COGNITIVAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar “me están provocando”.</li> <li>• Pensar “nadie me entiende”</li> <li>• Pensar “todo me sale mal”.</li> <li>• Pensar “me da igual todo”.</li> <li>• Pensar “esto es injusto”.</li> <li>• Pensar “no puedo más”.</li> <li>• Pensar “tengo que reaccionar ya”.</li> <li>• Pensar “me quieren fastidiar”.</li> <li>• Etc.</li> </ul>
<p><b>SEÑALES FISIOLOGICAS</b></p>	<p>Aumento del ritmo cardíaco, respiración rápida o agitada, tensión en la mandíbula, puños apretados, sudoración, calor en la cara y/o en todo el cuerpo, dolor de estómago, nudo en la garganta, temblor en las manos, presión en el pecho, mareo, rigidez muscular, sequedad en la boca, dolor de cabeza, etc.</p>
<p><b>SEÑALES CONDUCTUALES</b></p>	<p>Gritar, insultar, empujar o golpear, romper cosas, levantarse bruscamente, dar portazos, callarse de golpe, evitar mirar a la otra persona, irse sin decir nada, contestar mal, lanzar objetos, reírse de forma desafiante, hacer movimientos repetitivos con las piernas o los brazos, etc.</p>

## Apéndice CC. La respiración diafragmática

La respiración diafragmática es una técnica corporal destinada reducir la activación fisiológica, favoreciendo un estado de calma. La práctica de este tipo de respiración consiste en mantener una postura cómoda, que permita relajar el tren superior y centrar la atención en el movimiento del abdomen. Se utiliza principalmente el diafragma, inspirando profundamente por la nariz mientras que el abdomen se eleva y espirando lentamente por la boca, momento en el que el abdomen desciende. Este ejercicio favorece una respiración más lenta y controlada (University of North Carolina Medical Center [UNC], s. f.).

La evidencia científica demuestra que realizar este tipo de respiración contribuye a mejorar la regulación fisiológica y reducir la activación derivada del estrés, asociándose con una reducción de la tensión corporal. Todo ello hace que sea una herramienta útil para favorecer estados de calma (Abdullahi et al., 2024).

Para realizar el ejercicio, se les comenta a los menores lo siguiente:

*“Cuando estamos nerviosos, enfadados, puede ayudarnos aprender a respirar. Pensamos que esto ya lo sabemos, pero si nos fijamos solemos respirar rápido y de manera agitada. Sin embargo, si aprendemos a respirar de manera pausada y desde el diafragma que es un musculo que está involucrado en la respiración, ayudaremos al cuerpo a calmarse. Para ello, tenemos que poner la mano en la barriga, sitio donde está el diafragma y otra en el pecho, cogemos aire por la nariz lentamente notando como se hincha la barriga y soltamos poco a poco por la boca, observando cómo se desinfla”*

## Apéndice DD. Reacción vs respuesta

Con el uso de esta explicación se pretende reflexionar junto con los menores sobre las diferentes maneras de actuar ante una misma situación, especialmente cuando se encuentran en un estado de alta activación emocional. Por lo tanto, el comportamiento puede estar guiado por dos procesos diferentes que son los procesos automáticos o los reflexivos, siendo los menores los encargados de entrenarse para elegir el más adecuado dependiendo de la situación a que se enfrenten.

Para explicar la diferencia entre la reacción que respondería al proceso automático y la respuesta que se asocia con el proceso reflexivo, se utilizará como base el Modelo Reflexivo-Impulsivo planteado por Strack y Deutsch (2004). En él, se plantea que la manera en la que se comportan las personas está determinada por dos sistemas. Uno es el impulsivo, automático y se produce de manera inmediata al suceso, que sería aquella conducta que se cataloga como reacción. Mientras que el otro sería más lento en el tiempo permitiendo analizar la situación, valorar las opciones y tomar una decisión siendo consciente, el cual se corresponde con la respuesta.

Se les traslada a los menores de la siguiente manera:

*“Cuando nos pasa alguna situación en la que nos podemos sentir enfadados, nerviosos, cansados, tristes, etc podemos actuar de dos maneras. Por un lado, podemos hacerlo sin pensar ni valorar las consecuencias, de manera automática, sin tener en cuenta a las demás personas. Por el contrario, podemos darnos un tiempo para pensar en que está pasando, como nos estamos sintiendo, cual es la mejor manera de actuar, etc. Si nos comportamos siguiendo la primera opción, estamos reaccionando a algo, pero si lo hacemos*

*de la segunda manera, estamos respondiendo a lo que está ocurriendo. Existen esas dos formas y de lo que se trata es de aprender a pensar antes de actuar”*

Partiendo de este modelo, entendemos que la respuesta está asociada al sistema reflexivo, requiriendo mayor tiempo y esfuerzo cognitivo, pero permitiendo mayor control sobre la conducta de cada una de las personas. Con esta explicación, se pretende que los menores tomen conciencia de la importancia de espaciar la respuesta permitiendo que la conducta realizada se derive la intervención de la cognición, promoviendo el autocontrol y la toma de decisiones más adaptativas.

### Apéndice EE. Situaciones role-playing respuesta vs reacción

Se presentan a los menores varias situaciones con el objetivo de que los menores puedan identificar cuáles de las conductas que llevarían a cabo corresponden a una respuesta y cuales a una reacción. Estas situaciones son cercanas a su realidad facilitando la participación de los menores y la identificación y análisis de las conductas.

Estás hablando con una persona y otra te interrumpe varias veces

Pensabas que ibas a poder realizar una llamada a tu familia pero finalmente no es posible.

Estas esperando en la cola de una tienda y dos personas se cuelan delante de ti

## Apéndice FF. Estilos comunicativos

Los estilos comunicativos han sido definidos a través de la literatura como los patrones de interacción entre los diferentes miembros de una sociedad (de la Torre et al., 2021). Estos estilos permiten comprender como se expresan los sentimientos, emociones y necesidades y como la manera de realizarse influye en la aparición de conflictos. Es por este motivo por el que se les expone a los menores las diferentes maneras de comunicarse y lo que implica cada una de ellas.

Se introduce a los participantes de la siguiente manera:

*“Nosotros vivimos en sociedad y estamos continuamente hablando con otras personas. Cuando hablamos con las demás personas, importa lo que decimos, pero también el cómo lo decimos. Puede ocurrir que digamos lo que pensamos de manera brusca, que no lo digamos y que lo digamos de manera indirecta. Sin embargo, hay una cuarta posibilidad que es comunicarse de manera clara pero respetuosa. Estas formas de comunicarnos son lo que conocemos como estilos comunicativos”*

Los cuatro estilos comunicativos son los siguientes (de la Torre et al., 2021; Gál, 2025):

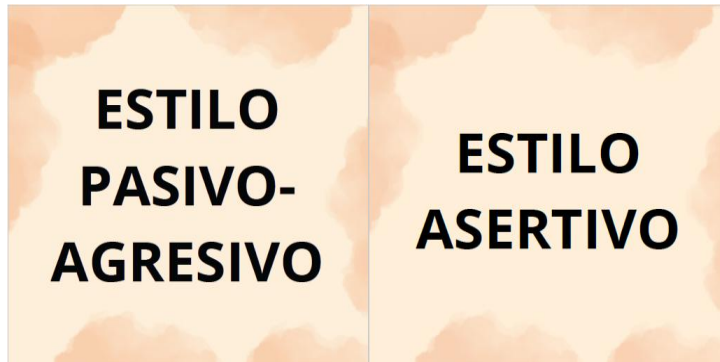
- Estilo pasivo: se caracteriza por la dificultad para expresar las opiniones propias de manera directa, evitando así el conflicto que de ello se pueda generar. Las personas que tienden a utilizar dicho estilo suelen ceder ante las necesidades de los demás incluso a costa de su propio bienestar.

- Estilo agresivo: consiste en expresar los pensamientos y necesidades de forma dominante sin tener en cuenta las de los demás. Estas personas suelen generar relaciones conflictivas generando confrontación.
- Estilo pasivo-agresivo: las personas que emplean este estilo expresan de manera indirecta el enfado o el desacuerdo a través de conductas ambiguas y sarcasmo.
- Estilo asertivo: se caracteriza por expresar los pensamientos y necesidades de forma clara, directa y respetuosa, teniendo en cuenta tanto los propios derechos como los de los demás. Según la literatura, es el estilo más adaptativo, asociándose con interacciones más satisfactorias.

### Apéndice GG. Situaciones role-playing estilos comunicativos

Con el fin de trabajar de manera práctica los estilos de comunicación, se exponen diferentes situaciones cotidianas, junto con los estilos comunicativos debiendo realizar un role-playing para representar dichas escenas. Con ello, se pretende que los menores puedan poner en práctica lo aprendido de manera teórica, pudiendo reflexionar sobre los efectos del uso de cada uno de los estilos comunicativos.

<p><b>Estas contando algo que es importante para ti y un compañero te dice "eso es una tontería"</b></p>	<p><b>Un compañero te promete que te ayudará con una tarea y finalmente no lo hace</b></p>	<p><b>Un amigo habla mal de ti con otras personas estando tu delante</b></p>
<p><b>Quedas con un amigo y él quiere ir al cine pero tu no quieres ir</b></p>	<p><b>Tu hermano te pide una chaqueta nueva que te gusta mucho pero tu te la querías poner ese día</b></p>	
<p><b>ESTILO PASIVO</b></p>	<p><b>ESTILO AGRESIVO</b></p>	



## Apéndice HH. Escucha activa y su importancia

La escucha activa se entiende como la forma en la que una persona presta atención al mensaje que le está transmitiendo otra persona, atendiendo tanto a lo que dice como a cómo lo dice y como se siente, es decir, teniendo en cuenta tanto la comunicación verbal como la no verbal (Weger et al., 2014). Incluye conductas como no interrumpir, mantener la atención, mostrar interés y comprobar que se ha entendido bien la información recibida, así la persona que habla se siente comprendida y escuchada (Bodie et al., 2015).

Las personas evalúan las interacciones de manera más satisfactorias cuando la persona que recibe el mensaje emplea la escucha activa (Weger et al., 2014). De igual modo, reduce la probabilidad de malentendidos, al comprobar la información recibida y facilita la regulación emocional durante la interacción (Bodie et al., 2015).

Con esta explicación se pretende que los participantes tomen conciencia de la importancia y la influencia del uso de la escucha activa en la manera en la que se establecen y se mantienen sus relaciones. Se les expone de la siguiente forma:

*“Escuchar lo que alguien nos dice, no solo es permanecer a su lado, oyendo lo que nos dice. Es prestar atención a su comunicación verbal, es decir, lo que nos está diciendo y a su comunicación no verbal, es decir, como nos lo está diciendo, que nos está transmitiendo su cuerpo, su tono, los silencios, etc. Es querer entender lo que la otra persona nos dice y como se siente, sin interrumpir, haciéndole sentir escuchado y que lo que dice es importante.”*

## Apéndice II. Dilema de la naranja

El dilema de la naranja se plantea a los participantes como un ejercicio que permite trabajar la resolución de conflictos. Para la realización de esta actividad, el grupo se divide en dos subgrupos de manera aleatoria. Cada subgrupo tiene una misión, asignada por parte del profesional, sin conocer cuál es la del otro grupo. Ambos grupos necesitan una parte de la naranja diferentes para completar su objetivo. Se presenta a los menores de la siguiente manera:

*“Vamos a hacer un juego, cada grupo tiene una misión escrita en el papel que se os va a entregar para la cual vais a necesitar un alimento que es una naranja. El problema radica en que solo hay una única naranja, por lo que tendréis que negociar con el equipo contrario para conseguir cumplir vuestra misión. Es importante que el otro grupo no conozca cual es la necesidad específica que tenéis”*

Las misiones que se presentan a continuación se entregan escritas en un papel a cada representante del grupo.

- Misión A: *“Es el cumpleaños de una persona muy importante para vosotros y os han encargado hacer un bizcocho de naranja para el cual necesitareis el zumo de la naranja natural”.*
- Misión B: *“Es el cumpleaños de una persona muy importante para vosotros y os han encargado hacer tiras de naranja confitadas para el cual necesitareis las cascara de la naranja natural”.*

## Apéndice JJ. El sistema judicial juvenil

La Justicia Juvenil es el sistema legal que recoge las acciones que se deben tomar en el caso de personas de entre 14 y 18 años que han llevado a cabo un hecho tipificado como delito. Se diferencia de la justicia de adultos al tener en cuenta la edad, el momento evolutivo y las necesidades personales del menor. Este sistema tiene como propósito principal la reinserción social del menor, alejándose de la idea de castigo. Se busca que el menor comprenda las consecuencias de sus actos, asuma su responsabilidad y adquiera las habilidades necesarias para no volver a quebrantar la ley (Ley Orgánica 5/2000).

La Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores se rige por una serie de principios fundamentales que son:

- Principio de interés superior del menor: las decisiones son tomadas buscando aquello que sea más adecuado para el desarrollo del menor.
- Principio de responsabilidad: el menor debe responsabilizarse del daño causado.
- Principio educativo y de reinserción: las medidas que se interponen tienen una finalidad educativa para mejorar la inserción en la sociedad, no punitiva.
- Principio de proporcionalidad: la respuesta judicial se debe adecuar a la gravedad del hecho.
- Principio de flexibilidad: las medidas se pueden modificar en función de la evolución del menor en el transcurso del cumplimiento de la misma.

- Principio de participación: el menor tiene derecho a ser escuchado y a participar en su propio proceso.
- Principio de protección de la víctima: se debe tener en cuenta el daño causado en la víctima y favorecer la reparación de este.

## Apéndice KK. La justicia restaurativa

La justicia restaurativa se centra en la reparación del daño causado, entendiendo que el delito no solo rompe una norma establecida legalmente, sino que produce un daño en las relaciones entre las personas y a la comunidad. Por ello, propone que en el proceso participen tanto el menor, como la víctima y la propia comunidad con el objetivo de dialogar y consensuar acuerdos que permitan reparar el daño causado (Calle Tapia, 2023). Las principales bases de la justicia restaurativa son (Calle Tapia, 2023):

- La responsabilidad personal: el menor debe responsabilizarse de lo ocurrido y asumir las consecuencias de los actos, entendiendo el impacto que tienen.
- La reparación del daño: se promueve que el menor realice acciones concretar con el objetivo de reparar el daño causado tanto a la víctima como a la comunidad.
- La participación de la víctima: la víctima tiene que tener la posibilidad de expresar como se ha sentido y que necesita para ser reparada, otorgándole un papel activo en el proceso.
- El diálogo: se generan espacios que promuevan que las personas implicadas puedan tratar lo ocurrido, expresar sus emociones y necesidades y buscar conjuntamente soluciones.

## Apéndice LL. ¿Qué es el daño? Tipos de daño y sus implicaciones.

El daño se define según la Real Academia Española como el efecto negativo que causa una acción sobre una persona o sobre su entorno. Al hablar de daño, se incluyen las lesiones físicas, al igual que el malestar psicológico o las consecuencias sociales que aparecen tras una conducta perjudicial (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2002).

La OMS (2002) reconoce que las conductas pueden producir distintos tipos de daños afectando tanto a la integridad física como al bienestar psicológico y social, distinguiendo los siguientes tipos de daños:

- Daño físico: es aquel que tiene como consecuencias lesiones, dolor físico o problemas de salud.
- Daño psicológico: se refiere a las acciones que generan miedo, tristeza, vergüenza, ansiedad, etc. Es decir, aquellas consecuencias que no siempre son visibles, pero afectan al bienestar emocional de la persona.
- Daño social: es aquel que produce la ruptura de las relaciones, un rechazo social o deteriora la convivencia de una comunidad.
- Daño material: se define como aquel que afecta a los objetos o recursos materiales a través de la rotura y/o el deterioro.

Con esta explicación, se pretende que los menores comprendan las consecuencias de sus acciones, ampliando su idea de daño y facilitando la toma de conciencia del impacto de este.

### **Apéndice MM. Consecuencias a corto, medio y largo plazo**

Este material se utiliza para la explicación de las consecuencias y los tipos de estas que hay. Esto ayuda a facilitar la comprensión por parte de los menores respecto al hecho de que todas las decisiones conllevan consecuencias que pueden diferir dependiendo del momento en el que aparezcan. Se expone con el objetivo de que tomen conciencia que algunas pueden aparecer de manera inmediata y otras a largo plazo. A través de ello, se busca fomentar la responsabilidad personal y la ampliación de la visión respecto a la toma de decisiones, pudiendo anticipar el impacto en el futuro.

Se transmite a los menores que en el momento una decisión, las personas valoran las consecuencias que se pueden producir de dicha conducta. Sin embargo, se puede estimar lo que va a suceder justo en el momento posterior a la acción, es decir, en cómo se van a sentir, que van a ganar o evitar, denominando a esto consecuencias a corto plazo. Estas son más fáciles de evaluar ya que aparecen rápidamente como, por ejemplo, evitar que alguien se enfade, conseguir algo que se quiere en poco tiempo, sentir alivio, etc. Por otro lado, las consecuencias pueden aparecer transcurrido un periodo de tiempo ya sea un mes o un año. Estas se conocen como consecuencias a medio y largo plazo como pueden ser iniciar un proceso judicial.

Se puede finalizar manifestando lo siguiente

*“Muchas veces una decisión puede tener consecuencias buenas a corto plazo, pero al evaluar las consecuencias a largo plazo pueden traernos problemas. También puede pasar justamente lo contrario, una decisión que a corto plazo puede generarnos incomodidad o*

*requerir un esfuerzo mayor, puede generar cosas positivas en el futuro. Por eso es importante tener en cuenta las consecuencias a largo plazo”*

Esta explicación se plantea como un recurso psicoeducativo que promueve la proyección en el futuro de los menores a la hora de tomar decisiones, favoreciendo que estas sean decisiones responsables y se valore el impacto que puedan producir.

### Apéndice NN. Situaciones susceptibles de delito

Se presentan a los menores tres situaciones con el objetivo de aplicar aquello que se le acaba de explicar previamente. Se pretende que los participantes analicen las consecuencias a corto y largo plazo con el objetivo de analizar las diferentes opciones y buscar alternativas que no conlleven consecuencias a largo plazo perjudiciales para ellos mismos. Las situaciones se plantean de la siguiente manera

Estás con un amigo en un parque y ves una moto con unas llaves puestas, la coges y das una vuelta por el parque

Estás con tus amigos y te encuentras a otro grupo de amigos con los que no os lleváis bien. Este grupo al pasar por delante vuestra empieza a insultaros. Vosotros os enfadáis y acabáis peleándoos.

Un día una persona muy importante para vosotros, os piden que le hagáis un favor. Al deciros el favor, este consiste en que llevéis una cantidad de droga pequeña a un lugar que él os va a decir. Aceptáis y lo hacéis.

### Apéndice ÑÑ. Metáfora de la semilla

La metáfora de la semilla se utiliza como recurso psicoeducativo para integrar la reflexión sobre la toma de decisiones junto con las consecuencias a corto, medio y largo plazo. Se expone a los menores con el objetivo de que estos comprendan que las decisiones pueden darse tomarse dos maneras, siendo ellos los que deciden cual es la que prefieren. Por un lado, estaría aquella que tiene resultados rápidamente, pero con poca duración, por otro lado, se puede obtener el beneficio de manera más lenta pero estable. Se les plantea a los menores de la siguiente manera:

*“Imaginemos que tenemos un jardín y vamos plantando semillas todos los días, aunque no siempre sea conscientemente. Cada decisión que tomamos es una semilla que plantamos. Podemos plantar una semilla que crezca rápido, pero se marchite y cada mes tengamos que plantar una nueva para disfrutar de ella o podemos plantar una semilla que tengamos que cuidar durante un tiempo más largo hasta que crezca, pero una vez que sea así no se marchitara y podremos disfrutar de ella.*

*Muchas veces elegimos la semilla que crece rápidamente, aunque dure poco, porque pensamos únicamente en las consecuencias a corto plazo, no teniendo en cuenta como sería el jardín dentro de unos meses”.*

Con el uso de esta metáfora se busca facilitar la toma de conciencia de los menores respecto a la relación entre la toma de decisiones y las consecuencias futuras. Se promueve la responsabilidad personal y la planificación a medio y largo plazo.

## Apéndice OO. Responsabilidad vs no responsabilidad

Este apéndice se usa como base para generar un espacio de reflexión sobre la actitud adoptada por las personas posteriormente a haber sido el causante de un daño producido. Ante una misma acción y consecuencias de ella, existen dos formas diferentes de posicionarse, asumiendo la responsabilidad o no asumiendo la responsabilidad.

Se define la asunción de responsabilidad como la acción de reconocer el impacto de la conducta realizada, aceptando la parte personal en lo ocurrido. Desde la literatura de la moral psicológica, se plantea que asumir la responsabilidad supone aceptar que la conducta fue propia, que tuvo consecuencia y que existe la posibilidad de reparar el daño a través de la mejora de la situación. Este proceso se ha relacionado con la presencia de emociones morales adaptativas como la culpa y la vergüenza que favorecen la reparación del daño y la modificación de su conducta en un futuro (Tangney et al., 2007).

Por el contrario, la no responsabilización se relaciona con que la persona minimice el daño ocasionado, lo niega o culpa a otros de lo ocurrido mediante procesos de justificación y desvinculación moral. No asumir la responsabilidad implica tener pensamientos como “no fue para tanto”, “no es mi culpa”, etc. Estos mecanismos permiten reducir el malestar inmediato, pero impiden reconocer el impacto real de la conducta, y, por ende, dificultan el aprendizaje moral y la reparación del daño (Hyde et al., 2010).

Se les plantea a los menores de la siguiente manera:

*“Cuando hacemos algo que provoca daño en alguien, podemos reaccionar de dos maneras diferentes. Por un lado, podemos hacernos cargo de lo que hemos hecho, asumiendo nuestra responsabilidad y pudiendo reparar el daño ocasionado. Por el contrario, podemos*

*quitarnos la culpa, responsabilizando a los demás, pensando que no teníamos otra forma de hacerlo, etc. Esta primera opción puede hacernos sentir malestar pero permite que aprendamos de los errores ocasionados. Sin embargo, la segunda opción, nos elimina el malestar inmediato, pero nos permite aprender y poder mejorar como personas”*

### Apéndice PP. Afirmaciones sobre responsabilidad vs no responsabilidad

Se presenta a los participante afirmaciones con el objetivo de debatir sobre la actitud que se adopta después de una conducta que ha provocado un daño en otras personas, reflexionando sobre la postura de responsabilidad o no responsabilidad adoptada por la persona que causa el daño. Se pretende que los menores tomen conciencia sobre lo que implica asumir la responsabilidad.

<p>Yo solo reaccioné a lo que ellos hicieron, fueron ellos los que me provocaron.</p>	<p>Si no hubieras ello tu eso, yo no habría actuado así.</p>	<p>Si te has sentido mal, es cosa tuya, yo no te quise hacer daño.</p>
<p>Lo que pasó fue culpa mía y entiendo que te haya hecho daño aunque no fuera mi intención.</p>	<p>Me equivoqué y tengo que asumirlo aunque me cueste hacerlo.</p>	<p>Yo no quería hacerte daño, asique no es mi problema que tu te hayas sentido así.</p>
<p>Reconozco que me pasé y no pensé en el daño que te iba a hacer.</p>	<p>Podría haberlo hecho de otra manera, solo pensé en como yo me sentía y lo que yo quería.</p>	<p>Ahora entiendo el daño que te provoco como me comporte, puedo intentar arreglarlo.</p>

## Apéndice QQ. La empatía

La empatía se define como la capacidad de comprender lo que la otra persona siente y por ende, de ponerse en el lugar de esa persona, teniendo en cuenta su perspectiva sobre la situación. Esto no siempre va asociado a estar de acuerdo con lo expuesto por el otro, sino de entender que es lo que el otro está viviendo y sintiendo respecto a dicha situación. Por lo tanto, la empatía incluye tanto la comprensión emocional del otro como el desarrollo de la capacidad de entender su perspectiva, permitiendo interpretar las reacciones ajenas y responder de manera ajustada (Decety y Cowell, 2014).

La investigación muestra que una de las funciones fundamentales de la empatía es el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales, facilitando las conductas prosociales, reduciendo los conflictos y mejorando la calidad de las relaciones (Gerdes et al., 2011). Asimismo, permite reconocer el impacto que tienen las propias conductas en las demás personas. Cabe mencionar que comprender como se siente el otro favorece respuestas menos impulsivas, aspecto que contribuye a interacciones más gratificantes y a una mejor convivencia (Decety y Cowell, 2014).

Respecto a los menores, se introduce la explicación de la siguiente manera:

*“Habréis escuchado hablar sobre la empatía pero vamos a repasar que significa. Cuando hablamos de empatía nos referimos a la capacidad de ponernos en el lugar del otro, entendiendo como se siente y por qué se sienta así. Esto no significa que vayamos a pensar igual que la otra persona ni que vayamos a darle la razón. La empatía nos ayuda a pensar en el otro antes de actuar, entendiendo como se pueden sentir y reduciendo los malos entendidos”.*

### Apéndice RR. Hechos juzgados

Este material se emplea en la actividad destinada al trabajo de la empatía a través del role-playing. Los sucesos presentados contienen una descripción que se asocia con un delito. Los hechos propuestos son los siguientes:

- Una persona empuja a otra y le provoca una caída que conlleva lesiones.
- Una persona roba dinero de un bolso que se encuentra al lado de un banco en el que está una mujer sentada.
- Una persona difunde una foto íntima de otra persona.
- Una persona está con su grupo en el parque y ven una moto aparcada y la roban.

### Apéndice SS. Testimonio de una víctima

*“Hola, me llamo Claudia y hoy os quiero contar mi historia. Tengo 35 años, vivo sola la mayoría del tiempo ya que mi pareja viaja mucho. Hace más de diez años que vivo en el mismo barrio. Siempre he sido una persona muy activa, que me gustaba pasar mucho tiempo fuera de casa, salir a comprar, salir a cenar con mis amigas, etc. Nunca he sido una persona miedosa, llegaba tarde a casa y no sentía la necesidad de llamar a nadie para sentirme mejor.*

*Ese día volvía a casa sobre las 8, era invierno y ya era de noche, venía de dar un paseo después de haber salido de trabajar cansada, llevaba el maletín del ordenador, el bolso y el móvil en la mano. De repente, una persona se me acercó muy rápido y me empujó hacia un portal, yo me quedé bloqueada porque no entendía que estaba pasando. Me empezaron a temblar las piernas, a sentir sudores fríos, mareos y nauseas. La persona llevaba una navaja en la mano, me pidió el bolso, el maletín y el móvil. No sabía si me iba a hacer daño o si podía pasar algo peor.*

*Cuando le di todo, se fue corriendo. Yo me quedé temblando en mitad de la calle, sin saber qué hacer. Me fui directamente para casa y cuando llegué, no podía parar de llorar y temblar. Durante semanas no podía salir sola de casa, cambié mis horarios, evitaba pasar por la calle donde todo ocurrió y cada vez que alguien caminaba rápido detrás de mí, me ponía nerviosa. Me costaba dormir y le daba muchas vueltas a lo que había pasado, no paraba de tener pesadillas.*

*Lo que más me dolió fue pensar que alguien había conseguido hacer que me sintiera insegura, pequeña y poco importante. No me conocía, no sabía nada de mí, pero aun así me*

*utilizó como medio para conseguir lo que quería sin pensar en lo que podía suponer para mí. Me gustaría que la persona que hizo eso, supiera que lo que se llevó no fue solo algo material, sino mi tranquilidad, mi rutina, mi sueño.”*

## Apéndice TT. Preguntas respecto al perdón

Se presenta a los menores las siguientes preguntas con cuatro opciones de respuesta. Cada participante debe elegir una opción y mostrándola al grupo. Se pretende trabajar las creencias que presentan los menores respecto al perdón. Las preguntas son las siguientes:



**EL PERDÓN**

**CUANDO ALGUIEN PIDE PERDÓN, LO MAS IMPORTANTE ES...**

- OPCIÓN A: Que se sienta mal por lo que hizo
- OPCIÓN B: Que se responsabilice y reconozca el daño causado
- OPCIÓN C: Que no vuelva a hacerlo
- OPCIÓN D: Que se le castigue menos

**PEDIR PERDÓN SIRVE PARA...**

- OPCIÓN A: Evitar un castigo
- OPCIÓN B: Quedar bien con los demás
- OPCIÓN C: Reconocer el daño y tratar de repararlo
- OPCIÓN D: Que la otra persona se calle

**PEDIR PERDÓN ES...**

- OPCIÓN A: Una forma de quedar por debajo del otro
- OPCIÓN B: Una forma de evitar problemas
- OPCIÓN C: Algo que solo se hace cuando te obligan
- OPCIÓN D: Una manera de reconocer que me he equivocado

**SI PIDO PERDÓN...**

- OPCIÓN A: Demuestro que soy débil
- OPCIÓN B: Hago que el otro se calle
- OPCIÓN C: Los demás no me van a respetar
- OPCIÓN D: Reconozco lo que he hecho

**PEDIR PERDÓN SIGNIFICA QUE ....**

- OPCIÓN A: Todo vuelve a ser como antes
- OPCIÓN B: Lo que hice ya no importa
- OPCIÓN C: Estoy aceptando mi responsabilidad
- OPCIÓN D: El otro tiene que perdonarme

### SI PIDO PERDÓN, LA OTRO PERSONA TIENE QUE....

OPCIÓN A: Perdonarme siempre

OPCIÓN C: Contarle a todo el mundo que le he pedido perdón

OPCIÓN B: Olvidar lo ocurrido

OPCIÓN D: Decidir si quiere perdonarme

### PEDIR PERÓN DE VERDAD IMPLICA ....

OPCIÓN A: Decir "lo siento" sin más

OPCIÓN C: Reconocer el daño y cambiar la conducta

OPCIÓN B: Explicar por qué lo hice

OPCIÓN D: Esperar a que se le pase al otro

### CUANDO ALGUIEN NO PIDE PERDÓN SUELE PENSAR QUE....

OPCIÓN A: No ha pasado nada importante

OPCIÓN C: El otro exagera lo que ha ocurrido

OPCIÓN B: Todas son ciertas

OPCIÓN D: No tiene nada que ver con él

### PEDIR PERDÓN TIENE QUE VER CON....

OPCIÓN A: Lo que los demás piensan de mí

OPCIÓN C: Evitar un castigo

OPCIÓN B: No meterme en problemas

OPCIÓN D: Entender lo que ha podido sentir la otra persona y reparar el daño.