

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**Relación de las dinámicas del contexto privativo de libertad y el desarrollo de la  
identidad de las adolescentes internas en el Centro Juvenil Santa Margarita**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología que presenta:

**Nuria Mariela Torres Cervantes**

Asesora:

**Eileen Contreras Cerdeña**

Lima, 2024

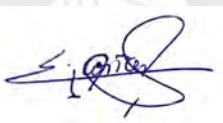
## INFORME DE SIMILITUD

Yo, Eileen Janeth Contreras Cerdeña, docente de la facultad de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado "Relación de las dinámicas del contexto privativo de libertad y el desarrollo de la identidad de las adolescentes internas en el Centro Juvenil Santa Margarita" de la autora Nuria Mariela Torres Cervantes.

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 18/06/2025
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 18 de Junio del 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
Contreras Cerdeña Eileen Janeth	
DNI: 45893153	Firma
ORCID: 0000-0002-0632-4933	



*A mi papá y Gerix.  
No se va, no se olvida nada, nada.*

## Resumen

La adolescencia representa una etapa en la que los cambios psicobiológicos y el contexto social van a influir en el desarrollo de la identidad. Mientras que la mayoría de los adolescentes pueden explorar y experimentar libremente quiénes son, los jóvenes privados de libertad viven su adolescencia en una situación particular caracterizada por normas, rutinas, vigilancia y castigos. Especialmente, teniendo en cuenta la peculiaridad del Centro Juvenil Santa Margarita como único centro privativo de libertad en el Perú para mujeres adolescentes, el presente estudio tiene como objetivo explorar la relación de las dinámicas del contexto privativo de libertad y el desarrollo de la identidad de las adolescentes internas en el Centro Juvenil Santa Margarita. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa con diseño fenomenológico. A partir del análisis temático de las entrevistas semiestructuradas a las adolescentes, en función al desarrollo de su identidad individual se identificó una búsqueda de aceptación mediante el cumplimiento de los roles y estereotipos de género impuestos, sus percepciones sobre la heteronormatividad, la importancia que adscriben a la presencia de visita, la búsqueda de un espacio de religiosidad y la despersonalización producto de las reglas y rutinas. Al respecto, conviene subrayar el rol determinante de las educadoras en la reconstrucción de su identidad. En función a la identidad social, las adolescentes valoran el compañerismo y forman grupos con aquellas jóvenes que comparten este rasgo de su identidad siguiendo los procesos sociocognitivos de la Teoría de la Identidad Social.

**Palabras clave:** *adolescentes privadas de libertad, identidad, dinámicas intra-extra muros, Centro Juvenil Santa Margarita*

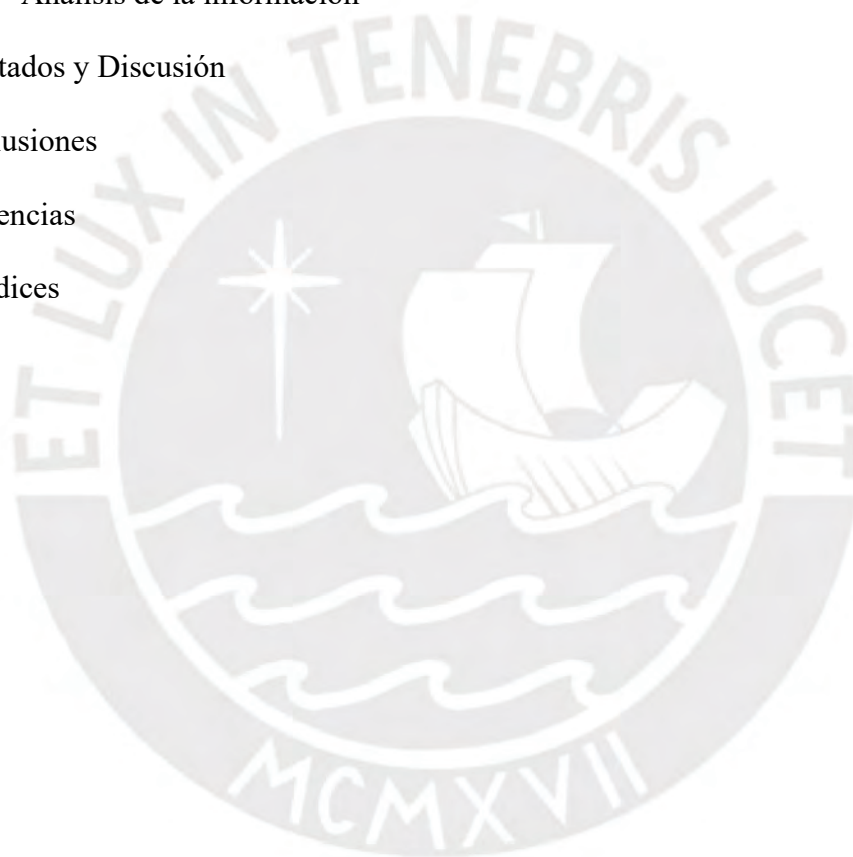
### ***Abstract***

Adolescence represents a stage in which psychobiological changes and the social context will influence the development of identity. While most adolescents can freely explore and experience who they are, incarcerated youth live their adolescence in a particular situation characterized by rules, routines, surveillance and punishments. Especially, taking into account the peculiarity of the Santa Margarita Youth Center as the only deprivation of liberty center in Peru for adolescent women, the present study aims to explore the relationship between the dynamics of the deprivation of liberty context and the development of the identity of the teenagers at the Santa Margarita Youth Center. For this, a qualitative methodology with a phenomenological design was used. Based on the thematic analysis of the semi-structured interviews with the adolescents, with respect to the development of their individual identity, a search for acceptance was identified through compliance with imposed gender roles and stereotypes, their perceptions of heteronormativity, the importance they ascribe to the presence of visitors, the search for a space of religiosity and the depersonalization resulting from rules and routines. In this regard, it is worth highlighting the determining role of educators in the reconstruction of their identity. Based on social identity, adolescents value companionship and form groups with those peers who share this trait of their identity following the sociocognitive processes of Social Identity Theory.

***Key words:*** *adolescent women deprived of liberty, identity, inside and outside of prison dynamics, Santa Margarita Youth Center*

## Tabla de contenidos

Introducción	5
Método	18
Participantes	18
Técnicas de recolección de información	20
Procedimiento	20
Análisis de la información	22
Resultados y Discusión	23
Conclusiones	49
Referencias	52
Apéndices	67



## Introducción

La adolescencia es la etapa de vida comprendida entre 11 y 21 años de edad, la cual puede dividirse en tres subetapas: temprana (11 a 14), media (15 a 17) y tardía (18 a 21) (Palacios, 1999; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020). Es un periodo complejo, pues representa la transición de la etapa infantil a la adulta (Sawyer et al., 2018; Lan & Huong, 2021). Al respecto, Rutter y Pickles (1991) definen las transiciones como sucesos con potencialidad para producir cambios psicológicos perdurables. En la adolescencia, la transición inicia con cambios biológicos en el organismo, los cuales tienen una relación estrecha con los cambios cognoscitivos, emocionales y sociales que son necesarios para hacer frente a los próximos sucesos que implica la adultez (Blakemore & Mills, 2014; Cohen & Casey, 2014; Lan & Huong, 2021).

Los cambios continuos que experimentan los adolescentes producen una reorientación de sí mismos a partir de cuestionamientos con respecto a quiénes son, cómo llegaron a ser esa persona y quiénes quieren llegar a ser (Kroger, 2008; Crocetti et al., 2018). Las respuestas a estas preguntas dependen de la identidad individual y social de cada persona, las cuales se derivan de procesos de comparación social basados en características distintivas, así como similitudes entre individuos y grupos (Crocetti et al., 2018). La identidad individual incluye valores, principios, metas futuras y los roles que la persona adopta como propios (Zacarés & Iborra, 2006; Steensma et al., 2013).

Entre los aportes teóricos más destacables respecto al desarrollo de la identidad individual en la adolescencia se encuentran las teorías de los psicólogos del desarrollo Erikson (1950) y Marcia (1966). La teoría psicosocial de Erikson (1980) destaca tres componentes en la identidad: síntesis, confusión y consolidación. La síntesis representa un sentido de sí mismo coherente y consistente a lo largo del tiempo y en diversos contextos; mientras que la confusión alude a un sí mismo fragmentado, cambiante y desordenado; finalmente, la consolidación supone una interacción dinámica entre ambos componentes, pues ambos son necesarios para el desarrollo vital (Hatano et al., 2018; Klimstra & Schwab, 2021). De esta forma, según Erikson (1980), la principal tarea de los adolescentes e, incluso, adultos jóvenes, es resolver la crisis de identidad versus confusión de roles, logrando construir un sentido único de identidad al diferenciarse del resto y encontrar un entorno social donde sientan que pertenecen y pueden establecer relaciones interpersonales significativas (Chen et al., 2007). Cabe resaltar que la identidad continúa desarrollándose en la adultez (Ragelienė, 2016).

Basándose en la teoría de Erikson, Marcia (1966) propuso la teoría del estatus de identidad, donde identificó dos procesos en el desarrollo de la identidad: exploración y

compromiso. Exploración se refiere a la participación activa de la persona en la búsqueda de alternativas en áreas importantes de la vida (carrera profesional, relaciones, sexualidad, roles de género e ideologías como religión y política), mientras que el compromiso representa su adherencia en las elecciones que realizaron (Kroger & Marcia, 2011; Hatano et al., 2018). Recientemente, el concepto de exploración ha sido dividido en dos dimensiones: profundidad y amplitud (Sugimura et al., 2021). Además, basándose en el nivel de exploración o compromiso, Marcia (1966) propuso cuatro estados para clasificar la identidad del adolescente: difusión, exclusión, moratoria y logro (Klimstra et al., 2010).

Recientemente, la investigación contemporánea ha desarrollado nuevos modelos teóricos de identidad orientados en el proceso, que se basan y amplían la teoría propuesta por Marcia, la cual ha sido criticada porque no capta el proceso mediante el que las personas cuestionan y cambian su identidad (Crocetti, 2017; Becht et al., 2019). Entre estos, destacan los modelos de ciclo dual, como el modelo de identidad de tres factores o también llamado modelo Meeus-Crocetti (Crocetti et al., 2008), el cual explica el proceso dinámico mediante el que los adolescentes forman y mantienen iterativamente su identidad a lo largo del tiempo en diferentes áreas de vida (Crocetti, 2017; Crocetti et al., 2018). Así, se asume que las personas no inician la adolescencia como una tabula rasa, sino que empiezan la formación de su identidad al volver a cuestionar sus compromisos preliminares; por lo tanto, en la formación de la identidad, el individuo encuentra nuevos compromisos para reemplazar los actuales (Crocetti, 2017). Este modelo postula tres procesos de identidad: compromiso, exploración en profundidad y reconsideración del compromiso (Klimstra et al., 2010; Sugimura et al., 2021).

El compromiso se refiere a decisiones sólidas que los adolescentes han tomado y la certeza que derivan de las mismas. Las áreas de vida importantes incluyen la carrera, relaciones, sexualidad e ideologías como religión y política (Kroger & Marcia, 2011). La exploración en profundidad capta la evaluación y seguimiento continuo de los adolescentes de sus compromisos actuales elegidos para fortalecerlos y mantenerlos aún más, reflexionar y buscar información adicional sobre sus elecciones y analizar sus compromisos actuales con personas importantes; por ejemplo, amigos o familia. Por último, la reconsideración del compromiso representa la incertidumbre y la voluntad de los adolescentes de abandonar los compromisos actuales y buscar otros nuevos, es decir, opciones de identidad alternativas (Klimstra et al., 2010; Sugimura et al., 2021). En conjunto, estos procesos capturan la dinámica de certeza-incertidumbre de la formación de la identidad, parecida a la dinámica de síntesis de identidad versus confusión de identidad de Erikson (1980).

Para la presente investigación se analizarán los resultados a partir del modelo de Meeus-Crocetti (Crocetti et al., 2008), pues es la teoría de identidad más reciente y parte de las teorías de identidad propuestas por Marcia y Erikson. Este modelo comprende y aterriza la problemática de esta población que vive su adolescencia de una forma distinta, permitiendo identificar qué dinámicas intra-extra muros influyen en el desarrollo de su identidad y de qué forma.

Ahora, es importante tener en cuenta que en la imagen de sí mismo que forma el individuo en relación a su entorno, también puede influir su pertenencia a determinados grupos o categorías sociales (Tajfel, 1981). Esta es la idea que da origen a la Teoría de la Identidad Social (TIS), propuesta por Tajfel y Turner (1979). Inicialmente, Tajfel (1978) postuló que existen diferencias entre la identidad individual y grupal porque la interacción social del individuo se ubica en un continuo en el que los extremos son la conducta interpersonal y la conducta intergrupal. Según este autor, la conducta interpersonal es la interacción con otra o más personas, determinada por las características individuales idiosincráticas, es decir, aquellas cualidades específicas de la persona que representan su identidad individual. Por otro lado, la conducta intergrupal se determina a partir de ciertas cualidades sociales que indican la pertenencia del individuo a distintos grupos o categorías sociales que representan su identidad social. De esta manera, el sentimiento de diferencia y similitud respecto a los otros se asocia a la identidad individual e identidad social, respectivamente (Canto & Moral, 2005).

Sin embargo, es poco probable que una conducta pueda ubicarse exclusivamente en un extremo del continuo; así, tras el fallecimiento de Tajfel en 1982, Turner (1987), uno de sus colaboradores, postuló la Teoría de la Autocategorización (TAC) para desarrollar y complementar la TIS, centrándose en un aspecto más cognitivo y dándole mayor importancia a los procesos de categorización en la conformación de la identidad (Turner, 1987; Canto & Moral, 2005; Scandroglio et al., 2008). Según la TAC, las situaciones sociales suponen un punto medio entre ambos extremos del continuo, pues la conducta de las personas puede estar motivada por la interacción dinámica de la identidad individual y social, dependiendo de la importancia y significado de la situación para ambas identidades (Trepte & Loy, 2017, Ferrer-Wreder & Kroger, 2020). Es decir, un significado más personal puede desplegar una conducta interpersonal, teniendo como base a la identidad individual, para diferenciar su sí mismo de los otros; mientras que un significado social para el individuo puede motivarle a manifestar una conducta intergrupal para realizar una distinción entre el endogrupo y exogrupo (Canto & Moral, 2005; Crocetti et al., 2018). Esto último hace referencia a uno de los cuatro procesos

importantes en la TAC e importante para los propósitos de la presente investigación, denominado despersonalización.

Cuando las personas se perciben a sí mismas como miembros de un grupo porque su identidad social es predominante, es posible que destaquen marcadamente sus similitudes con los demás miembros del grupo; resultando, de esta forma, en un proceso de despersonalización (Trepte & Loy, 2017). Para Turner (1987), esto implica que la persona redefine su autoconcepto acorde a las necesidades, particularidades y normas del endogrupo. Así, la despersonalización se produce porque el individuo redefine su comportamiento individual en colectivo. Por lo tanto, mientras que la despersonalización está ligada a la identidad social, la personalización o individualidad se evidencia en el autoconcepto y los comportamientos determinados por la identidad individual (Trepte & Loy, 2017).

Retomando, la TIS abarca cuatro procesos sociocognitivos importantes para explicar cómo y por qué las personas deciden formar parte de determinados grupos (Tajfel & Turner, 1979; Crocetti et al., 2018). En primer lugar, la categorización social permite que las personas puedan distinguir entre aquellos que pertenecen a determinado grupo y quiénes no. En segundo lugar, la identificación social es el criterio psicológico de un grupo porque indica la identificación que tienen los miembros en su endogrupo, es decir, permite que se definan a sí mismos en términos del grupo al que pertenecen; en ese sentido, el individuo puede incorporar los atributos positivos del endogrupo a su identidad individual, resultando en un aumento de su autoestima. En tercer lugar, la comparación social permite que las personas entiendan quiénes son y cuáles son sus atributos positivos mediante la recepción del feedback en la interacción con los demás (Menegatti & Rubini, 2012). Esto se logra, sobre todo, cuando uno se compara con los otros miembros de su grupo y, también, cuando las personas identifican y destacan las diferencias de los miembros del endogrupo y el exogrupo.

Por último, la distinción grupal es la razón principal de las personas para formar parte de un grupo, pues los miembros pueden identificar aquello que los caracteriza mediante la comparación entre el endo y exogrupo; así, desarrollan aprecio hacia su endogrupo, el cual los motiva a lograr, mantener e incrementar la distinción grupal y superioridad sobre el exogrupo (Crocetti et al., 2018). Sin embargo, cabe resaltar que la distinción del exogrupo también puede dar resultados más extremos, como la discriminación intergrupal, estereotipos y prejuicios sociales (Moscatelli & Rubini, 2011).

Ahora, cuando la distinción con el exogrupo resulta favorable para el grupo de la persona y ella misma, esto influye en el desarrollo de un autoconcepto positivo (Canto & Moral, 2005). El autoconcepto es un componente cognitivo formado a partir de los rasgos y

características que representan el yo y es el resultado de la percepción del individuo y su interacción con el ambiente a nivel de experiencias sociales, físicas y espirituales (Turner, 1987; Kipp, 2016; Espejo et al., 2018; Puente-Palacios & Santos, 2018). Su importancia para la presente investigación recae en que, según Tajfel (1978), la identidad social se encuentra integrada en el autoconcepto del individuo, el cual resulta de su pertenencia a un grupo, además del valor y significado emocional asociado a dicha pertenencia. Dicha valoración y evaluación afectiva del autoconcepto hace referencia a la autoestima (De Wals & Meszaros, 2012; Perales, 2021). En esta línea, Harris & Orth (2020) realizaron un metaanálisis con 53 investigaciones de diferentes países y hallaron que el vínculo entre las relaciones sociales y el nivel de autoestima es recíproco en todas las etapas del desarrollo vital.

Entre los principales contextos relacionales que influyen en la formación de la identidad se encuentran los padres, los pares y las relaciones románticas (Brechtwald & Prinstein, 2011; Becht et al., 2017; Ferrer-Wreder & Kroger, 2020). Teóricamente, las relaciones interpersonales de apoyo pueden influir en el autoconcepto del adolescente y, recíprocamente, pueden determinarse a partir del autoconcepto adolescente; tal como lo halló el estudio de Becht et al. (2017). Respecto a lo primero, las relaciones cercanas con los padres y pares pueden brindarles a los adolescentes las oportunidades y confianza para explorar distintos aspectos de sí mismos y discutir temas importantes para ellos, permitiéndoles una mayor claridad de sí mismos (Grotevant & Cooper, 1985). En esta línea, estudios longitudinales hallaron que el grado de calidez y apoyo de los padres recibidos durante la infancia predicen la autoestima a lo largo del ciclo vital, esto es, en los últimos años de la infancia, adolescencia y adultez temprana (Harris et al., 2017; Orth, 2018). Además, Albarello et al. (2018) hallaron que la calidad de la relación con los pares puede servir como base para que los adolescentes puedan explorar su identidad individual, siempre y cuando se sientan cómodos y a gusto con su grupo de pares. Por último, Wagner et al. (2015) y Luciano y Orth (2017) encontraron que la calidad de nuevas relaciones y las relaciones románticas influyen en el desarrollo de la autoestima durante la adolescencia y adultez temprana.

Respecto a lo segundo, con el tiempo, el autoconcepto de los adolescentes también puede afectar la calidad de las relaciones interpersonales (Becht et al., 2017). En efecto, Levey et al. (2019) hallaron que los jóvenes con mayor claridad de autoconcepto eran menos susceptibles a la influencia de la delincuencia de sus pares, mostrando, en el futuro, menores actitudes delictivas. Estos resultados confirman lo hallado en estudios anteriores con la misma población (Klimstra et al. 2011; Schwartz et al. 2011). Asimismo, según Ragelienė (2016), si los adolescentes suelen ser influenciados negativamente por la presión de sus pares, existe una

tendencia a que practiquen comportamientos delictivos o el uso de sustancias psicoactivas. En ese sentido, existe una relación inversamente proporcional entre la identidad y la susceptibilidad de los adolescentes a la influencia de sus pares (Puente-Palacios & Santos, 2018).

A partir de lo mencionado, el presente estudio se centrará principalmente en los 4 procesos sociocognitivos de la TIS para el análisis de la identidad social de las adolescentes privadas de libertad, así como en el proceso de despersonalización involucrado en la TAC, pues permitirán describir las características de la interacción entre las jóvenes, teniendo en cuenta que la forma como se relacionaban en libertad resulta interrumpida en este nuevo contexto caracterizado por normas y rutinas y con un número limitado de figuras que pueden influenciar en su identidad social.

Respecto a esta población, existen factores biopsicosociales de riesgo que, en conjunto con los procesos históricos, sociales y culturales de determinada sociedad, pueden afectar el desarrollo integral de la identidad del adolescente e incrementar las posibilidades de una conducta antisocial o en conflicto con la ley penal (Consejo Nacional de Política Criminal [CONAPOC], 2013; De Moor et al., 2019). Entre estos se encuentran la disfuncionalidad familiar y los grupos de pares como factores de riesgo pertenecientes al microsistema del adolescente (Vásquez, 2003; Papalia et al., 2012). Con respecto a los factores familiares, el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (MINJUSDH, 2017) resalta la importancia de la estructura y el entorno familiar, pues su ruptura, sobre todo por divorcio o separación, puede incidir en la criminalidad de los adolescentes. Sin embargo, este factor no es en sí mismo una causa determinante, sino en conjunción con la falta de afecto, comunicación, supervisión y recursos económicos, desatenciones, entre otros (CONAPOC, 2013).

Al respecto, en el Perú, el 40.5% de los padres de los adolescentes atendidos en el Sistema de Reinserción Social del Adolescente en Conflicto con la Ley Penal - SRSALP se encuentran separados o divorciados; asimismo, en Estados Unidos, más del 70% de los adolescentes en centros de detención juvenil procedían de familias desarticuladas, cumpliéndose la misma tendencia en Chile y Uruguay (MINJUSDH, 2017). Específicamente en el caso de las mujeres, aquellas que viven experiencias traumáticas dentro del entorno familiar, por lo general, tienen mayor propensión a involucrarse en delitos de estatus y otras formas de delincuencia menor, lo que probablemente las lleve a relacionarse con el sistema de justicia juvenil (Espinosa & Sorensen, 2016). Así, las adolescentes que viven en hogares violentos y caóticos tienen mayores factores de riesgo de delincuencia (Thornberry et al., 2004).

Respecto a los grupos de pares, estos pueden influir en la mala toma de decisiones del adolescente respecto a su estilo de vida, en sus expectativas y, particularmente, el consumo de drogas, pues la delincuencia puede realizarse por drogadictos, toxicómanos y/o por la participación del adolescente en el tráfico ilícito de drogas (CONAPOC, 2013). Al respecto, más del 63% del total de adolescentes en el SRSALP ha consumido drogas, el 32.3% de manera temporal, el 19.9% experimentó y el 11.4% presenta problemas de dependencia (MINJUSDH, 2017).

El ente mencionado anteriormente, el SRSALP, es el encargado del proceso de rehabilitación y reinserción social del adolescente en conflicto con la ley penal, es decir, aquel cuya responsabilidad de un hecho punible como delito o falta en la ley penal ha sido determinada como autor o partícipe del mismo (Código de los Niños y Adolescentes [CNA], 2000). El SRSALP tiene como objetivo primordial el logro del bienestar del menor una vez dada la administración de justicia; evitando, mientras sea posible, su internamiento en un centro cerrado, recurriendo a este solo como último recurso, cuando sea estrictamente necesario (Cámara, 2011; MINJUSDH, 2017). De esta manera, las sanciones al adolescente infractor en el SRSALP tienen un fin formativo, preventivo y psicosocial, garantizando el respeto de sus derechos y libertades, y teniendo en cuenta un enfoque de atención integral para un tratamiento diferenciado (Observatorio Nacional de Política Criminal - INDAGA, 2017; MINJUSDH, 2017). Así, las principales sanciones son las socioeducativas, los mandatos y prohibiciones; y las privativas de libertad, las cuales se clasifican en internación domiciliaria, libertad restringida e internación.

Efectivamente, el SRSALP cuenta con dos modelos de tratamiento para la intervención con adolescentes en conflicto con la ley penal (Observatorio INDAGA, 2017). Por un lado, el Servicio de Orientación al Adolescente (SOA) es un modelo de tratamiento en medio abierto con libertad restringida que comprende un conjunto de programas de intervención diferenciados con flexibilidad de horarios, establecidos acorde a las necesidades de los jóvenes y responden a sus características personales, familiares y culturales. Su atención se brinda mediante tres niveles de programas: el programa de asistencia y promoción, el programa formativo y el programa de integración social; con una duración entre 6 y 48 meses (Observatorio INDAGA, 2023a). Actualmente, a nivel nacional, la Gerencia de Centros Juveniles cuenta con 26 SOA (Programa Nacional de Centros Juveniles [PRONACEJ], 2024).

Por otro lado, los 10 Centros Juveniles de Diagnóstico y Rehabilitación (CJDR) comprenden un modelo de tratamiento cerrado dirigido a aquellos adolescentes con una medida socioeducativa (MSE) con privación de libertad o mandato de internamiento preventivo; con

una duración entre 12 meses a 10 años (PRONACEJ, 2024). Por medio de programas graduales, integrados y secuenciales, se pretende lograr la rehabilitación del adolescente y su reinserción; para esto, cuenta con cuatro programas y uno adicional para aquellos adolescentes que muestran mayor gravedad en sus problemas de conducta o son reincidentes: (I) Inducción y diagnóstico, (II) Preparación para el cambio, (III) Desarrollo personal y social y (IV) Autonomía e inserción; finalmente, el Programa de Atención Intensiva, conocido como “PAI” (MINJUSDH, 2017; Observatorio INDAGA, 2023a). Cabe resaltar que el Programa II se divide en II.I para mayores de edad y II.II para menores.

Según el último reporte del PRONACEJ (2024), el total de adolescentes hombres y mujeres en conflicto con la ley penal es 3388, de ellos, 1585 (42.2%) asisten a algún SOA, mientras que 1803 (48%) se encuentran en los CJDR. En relación a la distribución, Lima Metropolitana concentra la mayor cantidad de SOA por región, así como el mayor número de adolescentes, llegando a 401 (25.3%); mientras que, en medio cerrado, el mayor número de adolescentes privados de libertad se encuentra en el CJDR de Lima, el cual cuenta con 583 adolescentes (32.3%). Cabe resaltar que el único CJDR existente para las adolescentes mujeres es Santa Margarita, el cual alberga a 77 adolescentes (4.3%) de la población total de los CJDR. Ahora, respecto al sexo del total de adolescentes, 1454 varones acuden a un SOA y 1726 se encuentran en los CJDR. Mientras que, de las mujeres, 131 acuden a un SOA y 77 se encuentran en el CJDR Santa Margarita. Además, respecto a su distribución según edad, en el Perú, la edad mínima de responsabilidad penal es de 14 años (Child Rights International Network, 2019); teniendo esto en cuenta, en los CJDR, 727 (40.3%) son menores de 18 años y 1076 (59.7%) son mayores de edad; por otro lado, respecto a los SOA, 409 (25.8%) son menores y 1176 (74.2%) son mayores de 18. En el caso de las mujeres, con respecto a las mayores de edad, 39 (50.6%) se encuentran en el CJDR y 102 (77.9%) en los SOA; mientras que, respecto a las menores de 18 años, 38 (49.4%) se encuentran en el CJDR y 29 (22.1%) en los SOA (PRONACEJ, 2024).

Como se mencionó anteriormente, el CJDR Santa Margarita, es el único de los diez Centros Juveniles a nivel nacional exclusivamente para mujeres, donde, teniendo en cuenta su reducida población, se prioriza una atención más cercana y personalizada por un personal conformado mayoritariamente por mujeres que cumplen el rol de educadoras sociales (Observatorio INDAGA, 2023a). En Santa Margarita, al igual que en los otros CJDR, las actividades diarias se realizan a partir de normas y reglas pre-establecidas según el SRSALP, las cuales se encuentran planificadas acorde a una dinámica reglamentaria de horarios y Programas que todas las adolescentes deben cumplir con el objetivo de lograr su rehabilitación

para reinsertarse en la sociedad (Pastor, 2007; Observatorio INDAGA, 2023a). De esta manera, en los CJDR se generan dinámicas intra-extramuros (Guerrero, 2017).

Con respecto a las dinámicas intramuros, investigaciones realizadas en Santa Margarita (Pastor, 2007; Osorio, 2020) identifican el desprendimiento de ciertos objetos prohibidos al ingresar para la uniformización de su aspecto físico (utilizar el buzo que les entregan y llevar el cabello largo y trenzado), la convivencia entre las adolescentes, su relación con el personal, la rutina compuesta de horarios (arreglar su cama, comidas, rezar, limpieza, ejercicio), actividades vinculadas a su educación y/o capacitación (talleres, el Pastoral voluntario y los Centros de Educación Básica Alternativa - CEBA), normas respecto a su vestimenta, referirse a todas las mujeres como “madre” o “má” y a los hombres “padre” o “pá” y los controles para el ingreso de visitas acorde a horarios; asimismo, deben estar presentes para el conteo de la población por parte de los agentes. Con respecto a las dinámicas extramuros, estas se refieren a la imagen a proyectar (Guerrero, 2017).

Ahora, si bien las investigaciones son limitadas, sobre todo respecto a la población adolescente privada de libertad, algunos autores han hallado relación entre las dinámicas intra-extra muros y la identidad. En primer lugar, es imprescindible mencionar el concepto que Goffman (1961) introdujo para referirse a las instituciones de confinamiento, es decir, “instituciones totales”. En estas existe una organización burocrática que controla las necesidades personales de los internos respecto al trabajo, descanso físico y ocio en línea con el cumplimiento de los objetivos de la institución; así, existe un pequeño grupo de personas que supervisan al gran grupo de internos que viven en estas instituciones, quienes comparten un mismo espacio y pierden su autonomía, pues se rigen por una rutina diaria estructurada impuesta, un horario programado y un contacto limitado con su familia y amigos (Goffman, 1961; Bracco, 2021). Según Goffman (1961), todo lo mencionado puede resultar en una reconfiguración de las identidades de los internos. El sociólogo identificó cinco tipos de instituciones totales, entre las que se encuentran las cárceles. Teniendo esto en cuenta, es válido considerar a los Centros Juveniles como instituciones totales porque, al igual que las cárceles, se priva de libertad a personas percibidas como peligrosas con el objetivo de darles un tratamiento de rehabilitación socioeducativa para reinsertarse exitosamente a la sociedad (Bracco, 2021; Observatorio INDAGA, 2023a).

Al respecto, investigaciones demuestran los efectos de las instituciones totales en la identidad. Peralta (2019) identificó que, en la mayoría de las narrativas de jóvenes chilenos privados de libertad, se ve afectada la visión de sí mismos, pues, con el paso de los meses o años, llegan a normalizar el encontrarse sujetos a un cronograma de actividades y normas del

centro, asociado a una sensación de que estos aspectos ahora forman parte de su identidad porque determinan su forma de ser y estar (González, 2017). En esta línea, Montes de Oca y Silva (2003) y Echeverri (2010) hallaron que esta pérdida de autonomía puede producirles una despersonalización, pues se le suma la sensación de ser uno más entre un colectivo. Adicionalmente, pueden generarse efectos psicológicos en el autoconcepto evidentes en una actitud negativa para enfrentar el futuro y la dificultad para elaborar planes futuros (Valverde, 1991; Hildenbrand, 2015; Rodríguez, 2019).

El desarrollo óptimo de la identidad de los adolescentes se relaciona con altos niveles de cercanía y relación, sobre todo, con sus padres y pares, ya que las relaciones de apoyo, es decir, sensibles y receptivas, pueden confirmar a los adolescentes que se acepta quiénes creen que son y cómo se presentan a los demás, dándoles la libertad para explorar opciones de identidad (Branje et al., 2021). Según Becht et al. (2017), lo mencionado puede aumentar sus niveles de autoconcepto. En esta línea, la pérdida de autonomía reflejada en los obstáculos para la interacción social mediante el régimen de visitas causan un importante efecto en la identidad y salud mental de los adolescentes, pues podrían volverse apáticos, poco creativos, con mayor presencia de rumiación, una expresión de emociones limitada, baja autoestima, agresivos, e impulsivos; perjudicando, a su vez, su capacidad para enfrentar y solucionar apropiadamente los problemas cotidianos (Pereira, 1990; Pastor, 2007; Flores, 2012; Development Services Group, 2017).

En su estudio con mujeres estadounidenses privadas de libertad, Dodge y Pogrebin (2001) hallaron que el régimen de visitas para la familia aumentó los sentimientos desadaptativos en las internas y les ocasionó un menor ajuste en relación a su autoestima y desesperanza. Esto es respaldado por el estudio de Pastor (2007) en Santa Margarita, quien identificó que la presencia de la familia en los días de visita influye directamente en el estado anímico y salud mental de las jóvenes, pues, cuando no reciben visita, sienten tristeza, frustración, soledad, depresión, anhedonia, desánimo, ausencia de estímulos y desamparo (Pastor, 2007).

Cabe resaltar el caso particular de las jóvenes en Santa Margarita que provienen de otras regiones del Perú, pues al no contar con su familia en Lima, no suelen recibir visita; produciéndoles menor bienestar psicológico, tristeza y soledad (Pastor, 2007; del Solar, 2021). Adicionalmente, su lugar de origen es relevante porque se relaciona con la identidad social en tanto el desarraigo puede influenciar en el desarrollo de la identidad psicocultural, la cual comprende costumbres culturales de la comunidad o población con la que comparte una lengua, un pasado y determinados valores culturales (Riquelme, 2000; Benavides et al., 2007). De esta

manera, en un contexto como Santa Margarita donde habitan personas con sus propias costumbres, existe una diversidad cultural que puede generar conflictos en la convivencia y adaptación (Pastor, 2007).

Más allá de si las adolescentes reciben visita, inevitablemente, en este nuevo contexto continúan siendo menores que interactúan con adultos, predominantemente mujeres, quienes jugarían el rol de madres. En efecto, las investigaciones (Pastor, 2007; Osorio, 2020) encuentran que la mayoría de las adolescentes perciben un trato maternal por parte de las educadoras y mayor confianza para entablar diálogo con ellas; siendo el símbolo más evidente que tanto las jóvenes como las educadoras aceptan el llamado de “má” o “madre”. Teniendo en cuenta que las jóvenes ingresan a Santa Margarita con identidades moldeadas por los valores, normas y hábitos de su familia, pares y entorno; las educadoras juegan un papel fundamental en reformar estos aspectos que constituyen su identidad (Abrams & Hyun, 2009; Gerencia de Centros Juveniles, 2011).

En ese sentido, el trato de las educadoras también requiere ser estricto con ellas. A partir de los discursos de las educadoras, Osorio (2020) identificó que realizan un trabajo para formar mujeres mediante la transmisión de tres mensajes a las jóvenes; los cuales también se reproducen en el Penal Anexo Mujeres de Chorrillos (Constant, 2011), en penales mexicanos (Azaola & Yacamán, 1996; Azaola, 1998) y colombianos (García & Suescún, 2012). En primer lugar, trasladan sus concepciones sobre el ser mujer, los cuales perpetúan los estereotipos y roles de género impuestos por la sociedad (Constant, 2011). Este mensaje se complementa con los tipos de talleres que brinda Santa Margarita como parte de la rutina de las adolescentes. Estos se dividen en talleres ocupacionales (Corte y Confección, Manualidades, Joyería, Cosmetología y Repostería) y los talleres formativos (Danza Folklórica y Educación Física), cuyo objetivo es que las jóvenes puedan desarrollar o poner en práctica capacidades técnicas para que, en libertad, cuenten con mejores oportunidades de conseguir trabajo o comenzar una carrera profesional (Osorio, 2020; Observatorio INDAGA, 2023a). Al respecto, investigaciones en penales mexicanos determinan que, teniendo en cuenta que el género abarca la identidad; el pensamiento estereotipado sobre que determinada actividad no se considera socialmente apropiada para el sexo femenino infravalora a las mujeres, afectando el desarrollo de su identidad y sus aspiraciones laborales (Azaola & Yacamán, 1996; Azaola, 1998; Freixas, 2001).

En segundo lugar, ser mujer implica ser heterosexual. En su estudio en cárceles españolas, Valverde (1991) halló que pueden ocurrir cambios en la sexualidad por la privación de libertad. Adicionalmente, Gallegos (2014) investigó la identidad de género en “mujeres

masculinas” encarceladas en un penal de Lima y encontró que la vigilancia y heteronormatividad impuestas basadas en discriminación afectan la valía de su identidad de género, produciéndoles frustración e impotencia. La relevancia recae en que la sexualidad comprende, entre otros factores, la identidad de género y orientación sexual, elementales en la adolescencia porque implican un proceso de descubrimiento (Papalia et al., 2012; Corona & Funes, 2014).

En tercer lugar, en la formación de las jóvenes influye un fuerte componente religioso, pues creen que existe una fortaleza basada en la fe en Dios que les permite lidiar con los problemas entre las jóvenes de forma persuasiva, gentil y con control. Este último mensaje podría complementarse con los mensajes que reciben aquellas adolescentes que acuden voluntariamente al Pastoral, lo cual demuestra el cuestionamiento de la etapa adolescente respecto a sus actitudes y sentimientos y la intencionalidad de cambio en su identidad (Osorio, 2020). Justamente, estudios a nivel nacional (del Solar, 2021; Yunguri et al., 2021) y en Estados Unidos (Garland et al., 2015) respaldan el carácter importante de la religiosidad en el contexto penitenciario como agente de cambio.

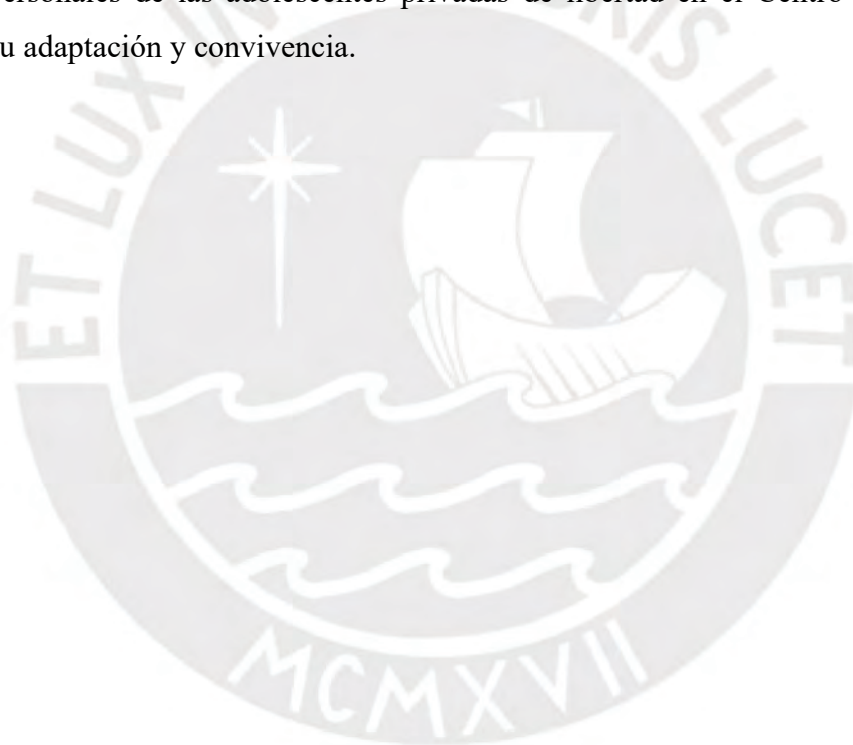
Ahora, con respecto a la importancia de los pares para el desarrollo de la identidad individual y social, las investigaciones de Kyprianides y Easterbrook (2019, 2020) con hombres y mujeres presos en Reino Unido arrojan que les favorece ser miembros de diversos grupos porque les permite desarrollar diferentes identidades sociales y, a su vez, satisfacer las necesidades psicológicas básicas de conexión, autoestima y agencia. Adicionalmente, en su investigación con adolescentes estadounidenses privadas de libertad, Barsoum (2023) identificó que el programa musical que planteó impactó positivamente en la autoestima de las jóvenes y en su perspectiva optimista hacia el futuro.

Finalmente, los estudios de Hildenbrand (2015) y Cajamarca et al. (2015) resaltan los posibles efectos de la detención en la autoestima, pues el sistema penitenciario peruano y sus actores (policía, juez y fiscal) demuestran un enfoque de género tradicional en el trato con las adolescentes. Según la investigación de García y Suescún (2012) con adolescentes colombianas privadas de libertad, estas son sancionadas por incumplir la ley y por quebrantar el vínculo socialmente normalizado entre masculinidad, violencia y delito; evidenciándose en el imaginario de peligro sobre el Centro Juvenil que crea el sistema institucional de protección para que las jóvenes se cuiden de posibles abusos de sus compañeras.

A partir de la literatura revisada, se desprende la importancia de investigar el desarrollo de la identidad en las adolescentes privadas de libertad porque esta población no sigue un proceso normal en su adolescencia. Es decir, al salir del entorno social que las rodeaba e

ingresar a un contexto privativo con rutinas, limitadas relaciones interpersonales y una mayor carga autoritaria y de control sobre ellas; dejan de ser adolescentes y se convierten en delincuentes con una categoría de peligrosidad para la sociedad, generándose una ruptura en su identidad. Por lo tanto, es relevante llevar a cabo un estudio en el Centro Juvenil Santa Margarita porque permite comprender un caso peculiar como es el contexto privativo de libertad del único Centro Juvenil en el Perú para menores infractoras.

Dicho esto, el objetivo general del presente estudio es explorar la relación de las dinámicas del contexto privativo de libertad y el desarrollo de la identidad de las adolescentes internas en el Centro Juvenil Santa Margarita. Particularmente; en primer lugar, se pretende comprender las rutinas establecidas en el Centro Juvenil Santa Margarita y su impacto en el desarrollo de la identidad de las adolescentes; en segundo lugar, comprender las relaciones inter e intrapersonales de las adolescentes privadas de libertad en el Centro Juvenil Santa Margarita y su adaptación y convivencia.



## Método

### Participantes

Las participantes del presente estudio fueron 8 adolescentes mujeres internadas en el Centro Juvenil Santa Margarita. El tamaño de la muestra cumple con el promedio en los estudios cualitativos y permite darle mayor profundidad y riqueza a la información (Wheeler & Holloway, 2010). La selección de participantes se realizó mediante un muestreo por conveniencia, teniendo en cuenta que este grupo cumple con una perspectiva única e importante respecto al fenómeno de estudio (Mason, 2002) y fueron quienes mostraron interés en participar, así como disponibilidad de tiempo, ya que algunas adolescentes se encontraban en el colegio o talleres.

Los criterios de inclusión considerados determinaron que las adolescentes deben tener entre 14 y 22 años de edad; este rango etario se debe a que las menores infractoras en Santa Margarita oscilan entre estas edades, donde la gran mayoría tiene 17, seguido de 18 y 16 años; y algunas tienen más de 21 años porque cumplieron la mayoría de edad estando internadas (Osorio, 2020; PRONACEJ, 2024). Asimismo, se consideró su situación procesal, en la que las adolescentes se encuentren sentenciadas con una duración de medida privativa de libertad mínima de 12 meses y estar internadas un mínimo de seis meses. Esto porque el 84.5% de los y las adolescentes en los CJDR se encuentran sentenciados (PRONACEJ, 2024) y se considera que, con un internamiento mínimo de seis meses, las adolescentes llevan más tiempo conociendo y adaptándose al contexto en el que se encuentran. Agregado a esto, según el PRONACEJ (2023), la mayoría de los adolescentes en los Centros Juveniles se encuentran sentenciados dos años o más, recalando que el 20% cumple una MSE de 5 a 10 años, es decir, 1 de cada 5 adolescentes.

Asimismo, se consideró a las adolescentes con cualquier tipo de infracción, orientación sexual y religión, pues estos factores no determinan ni afectan el objetivo del presente estudio. También se incluirá a todas aquellas participantes peruanas, pues Santa Margarita, al ser el único CJDR exclusivo para mujeres, alberga a adolescentes de diferentes partes del país (Pastor, 2007). Por otro lado, como único criterio de exclusión se consideró a aquellas adolescentes con algún tipo de trastorno de la personalidad, pues pueden relacionarse con otros factores distintos a la privación de libertad (Blanco et al., 2020). Sin embargo, se tendrán en cuenta otros trastornos psiquiátricos diagnosticados porque diversas investigaciones han hallado que el contexto privativo de libertad afecta la salud mental; predominando la depresión y ansiedad (Abram et al., 2015; Kyprianides & Easterbrook, 2020).

En cuanto a los aspectos éticos; se obtuvo el permiso de ingreso al Centro Juvenil Santa Margarita por parte de la directora y el PRONACEJ para realizar las entrevistas. Asimismo, se elaboró un asentimiento informado (Apéndice B) para ser firmado por todas las participantes (mayores y menores de edad) y un consentimiento informado (Apéndice A) para ser firmado previamente por la directora del centro. En ambos se expone el objetivo del estudio y su procedimiento, haciendo explícita la participación voluntaria de las adolescentes, la confidencialidad de la información mediante el resguardo de su identidad y enfatizando que esta sería utilizada solo para fines de la investigación; también se asumió el compromiso de devolución oral y escrita de resultados finales y accesibilidad a los mismos brindando los datos de contacto de la estudiante y la docente asesora (Sutton & Austin, 2015). Por último, se tuvo en cuenta el principio de beneficencia, por lo que se elaboró un protocolo de contención (Apéndice E), pues se pretende que con esta investigación se pueda beneficiar a las adolescentes internas en Santa Margarita, explorando las dinámicas de este contexto y promoviendo el desarrollo de su identidad a pesar del estado privativo de libertad en el que se encuentran. A continuación, se muestra la Tabla 1 con mayor detalle de los datos de las participantes:

**Tabla 1**

*Datos sociodemográficos de las participantes*

<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>	<b>Lugar de procedencia</b>	<b>Tipo de infracción</b>	<b>Duración de Medida Socio Educativa</b>	<b>Tiempo de internamiento transcurrido</b>
Participante 1	21	Tacna	Parricidio	6 años	4 años
Participante 2	22	Trujillo	Homicidio Calificado	6 años	4 años
Participante 3	18	Arequipa	Homicidio	6 años	2 años
Participante 4	19	Lima	Robo agravado subsecuente de muerte	4 años	2 años
Participante 5	18	Chincha	Extorsión	4 años	2 años
Participante 6	19	Puno	Trata de personas	4 años	2 años
Participante 7	18	Lima	Robo agravado	1 año	6 meses
Participante 8	16	Chancay	Tentativa de homicidio	2 años	1 año

### **Técnicas de recolección de información**

Con respecto al instrumento de evaluación empleado, se elaboró una ficha sociodemográfica (Apéndice C) con el propósito de recolectar datos relevantes de las participantes, como su nombre, edad, lugar de procedencia, tipo de infracción, duración de MSE y tiempo de internamiento transcurrido. Esta fue entregada a una de las psicólogas de Santa Margarita, quien tenía acceso a la base de datos con la situación procesal de las adolescentes.

En cuanto a la técnica de recolección de información, se utilizaron entrevistas de tipo semi-estructurada, pues permite aproximarse a la experiencia subjetiva, percepciones, sentimientos y vivencias personales de los participantes en relación al tema de investigación mediante un marco flexible que permiten las preguntas abiertas (Pistrang & Barker, 2012; Hernández et al., 2014; Meth, 2017). En este caso, permitirá explorar la relación de las dinámicas del contexto privativo de libertad y el desarrollo de la identidad de las adolescentes internas en el Centro Juvenil Santa Margarita.

De esta manera, se elaboró una guía de entrevista (Apéndice F) a partir de la revisión teórica del tema, en la que se redactaron 19 preguntas agrupadas en 3 ejes temáticos: (1) Percepción de la vida en un contexto privativo de libertad, (2) Impacto de las rutinas en un contexto privativo de libertad y (3) Relaciones inter e intrapersonales en la dinámica cotidiana y adaptación a un contexto privativo de libertad. Cabe resaltar que la guía de entrevista fue sometida a un proceso de validación en el que fue evaluada por dos expertas en el tema, miembros del grupo de Investigación de Psicología Forense y Penitenciaria de la PUCP, para garantizar la validez, efectividad, pertinencia, coherencia, apertura y claridad del instrumento (Flick, 2012).

### **Procedimiento**

En la presente investigación se utiliza una metodología cualitativa con diseño de tipo fenomenológico, lo cual permite explorar, comprender y describir las experiencias de los participantes e investigar los significados subjetivos que cada uno le da al fenómeno a estudiar para, posteriormente, generar perspectivas teóricas (Creswell, 2013). Es decir, a partir del análisis de la información brindada por cada participante, se llega a una perspectiva más general; por lo tanto, este tipo de investigación permite reconstruir las vivencias tal como las sienten y experimentan los participantes de un sistema social definido previamente (Sherman & Webb, 1988; Hernández et al., 2014).

Para realizar la presente investigación, primero se obtuvo el permiso del PRONACEJ, entidad encargada de ejecutar la medida socioeducativa correspondiente a los y las adolescentes que han infringido la Ley Penal (Gerencia de Centros Juveniles, 2017), la cual emitió un comunicado con aprobación de la directora del Centro Juvenil Santa Margarita. Una vez obtenido el permiso de ingreso, debido a que la directora no se encontraba ese día, se realizó el contacto inicial presencialmente con el director sustituto, una psicóloga y una educadora para presentarles el objetivo del estudio, los criterios de inclusión y exclusión de las participantes, los aspectos éticos y el carácter individual de las entrevistas. Asimismo, en esta reunión se coordinaron las fechas y horas de entrevista y se entregó la ficha de datos sociodemográficos para que la psicóloga seleccione a las participantes (Apéndice C).

A pesar de contar con el permiso de la directora, previamente a la entrevista individual se le proporcionó el asentimiento informado (Apéndice B) a cada una de las adolescentes seleccionadas, explicándoles el propósito del estudio, sus aspectos éticos y recalándoles su participación voluntaria, en la que podían elegir no revelar ciertos hechos o aspectos durante la entrevista y retirarse de la misma sin ningún perjuicio. Por otro lado, el consentimiento informado (Apéndice A), recién pudo ser firmado por la directora el segundo día de entrevista. Cabe resaltar que, tanto en el consentimiento como en el asentimiento informado, fue explícito el anonimato y la confidencialidad de cada participante, enfatizando que solo se utilizarían pseudónimos cuando la investigación sea publicada.

Las entrevistas se realizaron en tres días en ambientes ofrecidos por el Centro Juvenil, siguiendo las fechas y horas pactadas. Se llevaron a cabo en un promedio de 45 a 60 minutos a partir de la guía de entrevista (Apéndice F), la cual contiene un espacio de tiempo para que las adolescentes llenen un horario (Apéndice D) acorde a su rutina. Antes de comenzar la entrevista se le explicó a cada participante que se tomaría nota de sus respuestas debido a la prohibición de ingreso de equipos electrónicos y, a pesar de que se utilizarían fragmentos de sus relatos en la investigación, la transcripción de las entrevistas no sería publicada, siendo solo accesible para la investigadora. Concluidas las entrevistas, se procedió a transcribir literalmente la información recolectada, teniendo en cuenta la confidencialidad de la misma. Seguidamente, se utilizó la técnica de análisis temático para sistematizar la información. Esto permitió identificar y redactar los resultados y discutir los hallazgos, así como las conclusiones de la investigación. Finalmente, se realizó la devolución de resultados mediante la entrega de una copia del documento final del estudio a la directora del Centro Juvenil Santa Margarita.

### **Análisis de la información**

Para el análisis e interpretación de las entrevistas se utilizará el análisis temático, el cual permite identificar, organizar, analizar y establecer temas recurrentes en las entrevistas a partir de las experiencias y significados de los participantes, con lo cual se puede comprender e interpretar el fenómeno de estudio (Braun & Clarke, 2006; Gomes, 2012). Para este análisis, luego de realizar las entrevistas, la información escrita a mano será transcrita y leída con el objetivo de familiarizarse con la misma y generar códigos iniciales a partir de las ideas generales más resaltantes y pertinentes en relación a los ejes temáticos planteados en la guía de entrevista y el presente objetivo, que es explorar la relación de las dinámicas del contexto privativo de libertad en el desarrollo de la identidad de las adolescentes internas en el Centro Juvenil Santa Margarita.

Posteriormente, se procederá a definir y describir cada código, identificando el nexo entre los mismos y analizando cada uno en base a la información recabada (Muñoz, 2003). Así, se obtuvieron 3 ejes temáticos en relación con los objetivos específicos y ejes temáticos originales. Esta mejor organización permitió comenzar con la búsqueda de fuentes teóricas nuevas para complementar y explicar su relación con lo desarrollado en el marco teórico de la investigación. Finalmente, en base a esto, se procedió con la redacción de los resultados y discusión, teniendo en cuenta la comprensión e interpretación de la narración de las participantes en las entrevistas realizadas (Gomes, 2012).

## Resultados y Discusión

En esta sección se presentarán los hallazgos del presente estudio, cuyo objetivo general fue explorar la relación de las dinámicas del contexto privativo de libertad y el desarrollo de la identidad de las adolescentes internas en el Centro Juvenil Santa Margarita. En primer lugar, se pretende comprender las rutinas establecidas en el Centro Juvenil Santa Margarita y su impacto en el desarrollo de la identidad de las adolescentes. En segundo lugar, comprender las relaciones inter e intrapersonales de las adolescentes privadas de libertad en el Centro Juvenil Santa Margarita y su adaptación y convivencia. A partir del análisis temático de las entrevistas, se han identificado tres temas: (1) Relaciones interpersonales en el proceso socioeducativo de las adolescentes (2) Procesos de adaptación al Centro Juvenil Santa Margarita (3) Identidad social alineada a la identidad individual. Estos se articulan y describen los diferentes aspectos de las dinámicas intra y extramuros establecidas en los objetivos específicos desde la subjetividad de cada participante; a partir de lo cual se identificará su relación con el desarrollo de su identidad.

### **Relaciones interpersonales en el proceso socioeducativo de las adolescentes**

El análisis del presente tema se divide a nivel extramuros e intramuros. En el primer subtema se identifica que el trato despectivo de las instancias que conforman la justicia juvenil hacia las menores impacta en su identidad. Asimismo, la presencia o ausencia de la familia en los días de visita es determinante para su autoconcepto en la medida que se sienten aceptadas o rechazadas, respectivamente. Por otro lado, a nivel intramuros se encuentra el Pastoral, cuyos beneficios evidencian el desarrollo cognitivo adolescente mediante una nueva configuración de la identidad siguiendo el modelo teórico de identidad de Meeus-Crocetti (Crocetti et al., 2008). Finalmente, este subtema analiza la ambivalencia emocional hacia las educadoras, en tanto representan un rol de madre y promueven la adquisición de una nueva identidad; sin embargo, no dejan de ser figuras de autoridad que cambian su relación con las adolescentes cuando incumplen las normas, provocando desconfianza mediante los castigos.

#### ***Subtema 1: Extramuros***

**Instancias que conforman la justicia juvenil.** Un suceso común en el momento de la captura de las participantes es su experiencia negativa con la policía, pues refieren haber sido maltratadas verbalmente y físicamente en la comisaría, en concordancia con lo identificado por Pastor (2007) en su estudio en Santa Margarita y, a su vez, en el reporte del PRONACEJ del

2022 sobre la población de los CJDR en Lima, hallándose una tendencia en el maltrato físico (29,5%) y verbal (58.0%) hacia las mujeres por parte de la policía (Observatorio INDAGA, 2023b). Pastor (2007) menciona que las adolescentes manifestaron sentir humillación, rencor hacia ellas mismas, soledad, desamparo, miedo y baja autoestima.

*“La policía no me trató bien, hubo maltrato verbal y físico, me tiró una cachetada, yo lloré”*

(Participante 3, 18 años).

*“El grupo Terna me trató mal, me pegaron, a mi enamorado también, a toda mi banda. Me cacheteaba, me patearon en la barriga, no podía levantarle la mano [...]. El comandante policial, cuando me entrevistó, me metió una cachetada; me sentí mal, que no era nada, me bajoneé”*

(Participante 8, 16 años).

Para analizar este maltrato verbal y físico vivido por las participantes es importante citar a Mejía (2009), quien menciona que el estigma prevalece en la presión social por parte de tres actores importantes: la sociedad, la familia y el personal de la cárcel. En este caso, la policía representa a la sociedad y este primer acercamiento negativo a la justicia funciona como un indicador para las adolescentes sobre lo que la sociedad piensa de ellas, pues al ser maltratadas se visualizan como delincuentes y perciben que se les asigna rasgos de identidad despectivos, dejando de verlas como adolescentes y apartándolas de la sociedad por transgredir la ley, las normas sociales y morales (García & Suescún, 2012). Esto afecta su autoestima, dificultando que puedan afrontar de forma adaptativa las situaciones estresantes (Thompson et al., 2016). Por otro lado, tal como se encontró en un estudio con adolescentes colombianas privadas de libertad (García y Suescún, 2012), la policía refuerza esta visualización al mentirles sobre lo que ocurre dentro de Santa Margarita y provocarles miedo.

*“Tenía miedo, los policías me dijeron que me iban a pegar mucho, que tenía que lavar la ropa de otros, que iba a pelear. Yo [cuando recién llegué] tenía una actitud pasiva, tranquila”*

(Participante 6, 19 años).

*“Sentí miedo, que tenía que defenderme, sobrevivir, me imaginé que no era bonito, que tendría que pelearme por lo que quería, pero no fue así”*

(Participante 3, 18 años).

Al asignarles un rol negativo, se establece una relación vertical entre las jóvenes que entregan su libertad y poder y la policía que ejerce el poder entregado, generándoles miedo para lograr controlarlas porque representan peligrosidad para la sociedad. Por lo tanto, se

produce una lucha de poderes porque el acto delictivo cometido es socialmente reprobable y merecedor de castigo (Foucault, 2002). Esto genera un proceso de reconstrucción cognitiva en las adolescentes, pues comienzan a construir su identidad en base a este tipo de relación despectiva por parte de la autoridad.

Por lo tanto, las participantes tuvieron que adaptar su conducta cuando llegaron a Santa Margarita. Esto va en línea con la TAC, la cual postula que la conducta de las personas se puede explicar desde la interacción dinámica de la identidad individual y social, dependiendo de la importancia y significado de la situación para ambas identidades (Ferrer-Wreder & Kroger, 2020). En este caso, la interacción social con la policía provoca que las adolescentes comiencen a visualizarse como delincuentes, estableciendo una comparación social entre “nosotros” y “ellas”. De esta manera, la Participante 6 demuestra una conducta interpersonal e intergrupala pasiva porque asume que va a continuar manteniendo interacciones sociales verticales en las que, al visualizarse como delincuente, le conviene no generar problemas para evitar ser víctima de lo inventado por la policía. Por su parte, la conducta agresiva de la Participante 3 está más ligada a una conducta interpersonal para defenderse de sus compañeras, pues no menciona castigos por parte de una autoridad, es decir, el exogrupo en libertad.

Según las teorías feministas, en Latinoamérica, las mujeres privadas de libertad suelen ser víctimas de las estigmatizaciones porque influye la perspectiva de género (Torres, 2008; Barbier, 2021). La sociedad adscribe conductas a hombres y mujeres que generan un sistema simbólico en el que las conductas delictivas son asociadas a lo masculino (Torres, 2008), entonces, aquellas mujeres que no cumplen con el ideal de la mujer, es decir, no es violenta, es afectiva, esposa sumisa y madre responsable, reciben una sanción doble: legalmente y moralmente. Es decir, por infringir la ley y los parámetros sociales de género, respectivamente (Tampoia, 2010; Reyes, 2014; Constant, 2016; Condori & Reina, 2016).

*“El fiscal, es su trabajo, pero me hizo sentir mal porque tengo un hijo. Me dijo que en vez de darle teta, estoy en esto; me hundió frente a la jueza, me hizo sentir mal como madre, como persona, como mujer. [Me dijo] “tenías una madre viva y que te iba a apoyar”, pero yo no tuve cómo defenderme y le dije cómo he sido, cómo ha sido mi vida difícil”*

(Participante 7, 18 años).

Esta joven fue sancionada moralmente por el fiscal por no cumplir con los estándares de mujer ideal, pues sus ataques verbales y críticas se centran en su rol fallido como madre. Dichos estándares sociales también le generan culpa, una consecuencia de la privación de libertad para las mujeres, pues es interpretada como una transgresión al ideal de feminidad

(Mapelli, 2006). De esta manera, las experiencias vividas previamente a su ingreso a Santa Margarita marcadas por estigmas y la asignación de nuevos roles por parte de la autoridad, influyen en la construcción de su identidad y marcan el inicio de su proceso de adaptación en el Centro Juvenil, donde también tendrán que asumir actitudes relacionadas a los roles de género.

**Presencia de la familia en los días de visita.** En Santa Margarita, las visitas son cada 15 días de 2:30 a 4pm en días específicos según el Programa. También pueden realizar una videollamada en lugar de la visita y cada 7 días tienen una semana para llamar a sus familiares durante 5 minutos. Al respecto, las adolescentes sienten que es escaso el tiempo con su familia, la cual juega un rol importante en su proceso socioeducativo porque les brindan atención, afecto, apoyo y estabilidad emocional; sin embargo, en la encuesta del PRONACEJ, la mayoría de adolescentes (29.3%) respondió que, en el 2022, su familia les había visitado 1 vez al mes en los últimos 3 meses (Observatorio INDAGA, 2023b). Según Pastor (2007), del Solar (2021) y Malaver-Pérez (2021), esto les genera sentimientos desadaptativos y afecta su bienestar psicológico.

*“[Vienen] Mi mamá, mi abuelo y mis dos hermanas. Me visitan todas las visitas o sea cada 15 días, la visita es de a uno. Me afecta que no puedo verlos cuando quiero. Cuando vienen me siento feliz, emocionada, alegre. Una vez no vinieron, me dijo que iba a venir, pero no. Lloré y todas me miraron raro porque ellas están acostumbradas a no recibir, yo sí. Lloré y duró toda la hora de visita y hasta la noche me quedé pensando por qué y me hice un mundo”*

(Participante 4, 18 años).

*“Me afecta mucho porque solo estamos un día, a veces te sientes mal y no puedes decirle que vengan ni llamar. Ahora veo sus fotos y digo “pronto estaré con ellos”. Cuando vienen me siento alegre, emocionada y espero con ansias; cuando no vienen me siento triste todo el día, ya no quiero hacer nada, pero también los entiendo”*

(Participante 5, 19 años).

La pérdida de autonomía se observa en acciones básicas que hacen única a cada persona porque ejerce su libre albedrío. Según Hardie-Bick (2018), esta adaptación a la restricción de visitas supone una pérdida del sí mismo, afectando la identidad de las adolescentes. Es decir, en libertad, estas acciones no requerían de un control de impulsos; sin embargo, en este nuevo contexto internalizan que no controlan la posibilidad de hablar y/o ver a sus familiares y solo les queda esperar, generándose expectativa al próximo día de visita. Por lo tanto, cuando llega

el día y la expectativa se enfrenta con la realidad de su presencia o ausencia, experimentan determinadas emociones y pensamientos que afectan su comportamiento el resto del día.

En el caso de la Participante 4, sus justificaciones sobre la ausencia de su familia van en línea con la mayor presencia de rumiación identificada por Pezo (2021) en las internas de un penal de Lima que recibían visitas 1 vez al mes. Según Flores-Galindo (2012), la rumiación también se produce porque las visitas les permiten conectarse con el exterior, por lo que su ausencia impide que sepan cómo se encuentran las personas y asuntos que dejaron por resolver en libertad. Los estudios han demostrado que mantener el contacto con la familia en este nuevo contexto es un factor de protección a nivel psicológico y conductual; en primer lugar, la relaciones entre padres y adolescentes puede contener o frenar la sintomatología del deterioro de la salud mental al influir en la adaptación interna (Gonçalves et al., 2016; Mikytuck et al., 2019). En segundo lugar, regula y protege la conducta desadaptativa producto de una situación o entorno estresante (Criss et al., 2002; Musitu et al., 2005). Asimismo, según estudios (Bech et al., 2017; Ferrer-Wreder & Kroger, 2020), su presencia beneficia el desarrollo de su autoconcepto, relacionado con la formación de la identidad, pues puede generarse un espacio de confianza para compartir sus avances, dudas y experiencia en el Centro Juvenil, brindándoles mayor claridad de sí mismas y, en algunos casos, resignificando y valorizando el vínculo familiar porque extrañan la convivencia mutua (García & Suescún, 2012).

*“[En mi proceso de adaptación he podido] mejorar mi comportamiento porque hice caso a los consejos de mi mamá”*

(Participante 8, 16 años).

*“Estoy sobresaliendo en el colegio, los profesores también le dicen eso a mi mamá. También supe valorar más mi familia. Necesitaba a mi mamá, me di cuenta cuando veía que las otras le hacían tarjetas a sus mamás que tengo que hacer que mi mamá esté orgullosa de mí. Necesitaba ver a mi familia como un aliento para poder avanzar”*

(Participante 7, 18 años).

Dichos cambios de conducta y logros académicos y personales, como la identificación de nuevos valores, permiten demostrar sus avances a sus familias. Así, el horario de visita representa una oportunidad para buscar la aceptación social de su familia y cambiar su autopercepción como personas que han infringido la ley por una identidad perseverante y en línea con sus logros. Al respecto, si bien la Participante 8 actualmente es visitada mensualmente por su madre, lo cual indica apoyo y aceptación; cuando recién ingresó a Santa Margarita pensó que su madre estaba decepcionada de ella:

*“No hablaba con nadie, tenía mucha pena porque mi mamá estaba embarazada. La había cagado”*

(Participante 8, 16 años).

*“No recibo visita. Al primer año que estuve acá tuve tres visitas de mi tío materno, ahora ya no, pero entiendo porque mi familia está en Tacna, a veces no hay plata o tiene cólera y decepción hacia mi”*

(Participante 1, 21 años).

Si bien la Participante 1 trata de justificar la ausencia de visita, conviene subrayar sus creencias sobre lo que los demás piensan de ella por su estado actual, reflejando una autopercepción negativa, la cual, según Méndez y Barra (2008), se relaciona inversamente con la presencia de apoyo social. En esta línea, Bech et al. (2017) mencionan que las relaciones de apoyo pueden aumentar el autoconcepto si los adolescentes se sienten aceptados, ya que es menor la duda sobre quiénes son o deberían ser. Específicamente, las investigaciones han demostrado que una relación entre padres y adolescentes que incluya una comunicación honesta y sin reservas fomenta el desarrollo saludable de su autoconcepto (Luyckx et al., 2006; Xiang et al., 2022). Inclusive, según Smetana et al. (2006), el rol de la madre puede ser especialmente importante porque les genera mayor confianza. Por lo tanto, la experiencia de las participantes se relaciona con la teoría porque identifican a la familia como un factor relevante que configura y puede cambiar su experiencia privativa de libertad.

### **Subtema 2: Intramuros**

**El Pastoral: “lo que tú tienes, entregas”.** Uno de los pilares del SRSALP es la fe, mediante la cual se busca impulsar un sentido de cambio y reflexión en las adolescentes para su futura reinserción (Osorio, 2020). Así, los pastorales visitan el centro semanalmente y organizan espacios de reflexión de diversos grupos religiosos con asistencia voluntaria, lo cual permite que las jóvenes conserven su agencia personal al tomar la decisión de adentrarse en experiencias que consideran positivas para favorecer su reinserción y crecimiento (Barsoum, 2023).

*“En Pastoral nos hablan de Dios, si quieres te arrepientes, algunas se rigen a La Palabra cuando salen. [...] Esto es voluntario. Varía la religión; los martes y miércoles viene Universal, yo voy acá, Católico viene los viernes y Movimiento Misionero Alianza Cristiana viene los sábados”*

(Participante 2, 22 años).

Al respecto, Barsoum (2023) halló que aquellas adolescentes estadounidenses privadas de libertad que participaron voluntariamente en un programa de música no reportaron fuertes sentimientos de encarcelamiento. Además, su asistencia voluntaria demuestra la búsqueda de autonomía y toma de decisiones características en la adolescencia, las cuales se basan en un sentido de agencia en la construcción de su identidad individual, incorporando valores, aspectos ideológicos a nivel político y religioso y su modo de actuar; indicando el desarrollo del pensamiento operatorio formal que inicia en la adolescencia (Quiroga et al., 2021). Al respecto, según Piaget (1995), a diferencia de las etapas anteriores de desarrollo cognitivo en las que la identidad individual se construye principalmente desde el reconocimiento del sí mismo, en la etapa de operaciones formales es central el reconocimiento del otro con el sí mismo, lo cual va en línea con los hallazgos en el estudio de Quiroga et al. (2021) con niños y adolescentes chilenos. Las siguientes participantes evidencian la integración del otro en la configuración de su identidad gracias a los valores enseñados en el Pastoral:

*“Soy más empática, antes no me importaba, por así darte un ejemplo, antes si un abuelito se caía o lo atropellaban no me importaba. Ahora quiero ayudar, cambié mi forma de pensar, ser alguien, luchar por mis sueños. Antes solo estudiaba por cumplir, porque decía “pobrecitos mis padres, trabajan para que yo estudie”. Ahora ya no, gracias a la psicóloga, los Pastorales; te nutren. Antes no tenía interés en aprender cosas nuevas, como tejer. Hago cosas en talleres que nunca pensé hacer. Yo misma ahora soy más comprometida, madura, segura que quiero crecer y hacer cosas buenas”*

(Participante 1, 21 años).

*“Valoro mucho mi familia, saben que he cambiado, respeto a la gente que no es nada mío, a los que están acá. El pastoral me ha ayudado a tener paciencia y lo que tú tienes, entregas, eso me hizo pensar; antes tenía rencor y eso daba, ahora tengo paz y doy paz”*

(Participante 4, 19 años).

*“Sentí [un] cambio espiritual que me ayudó día a día [...]. También me ayudaron a tener respeto con mis educadoras. La forma que me veo a mí misma cambió porque antes estaba alejada de mi familia, si no hubiese conocido a Dios no hubiese podido, yo sola no hubiese podido, si tienes voluntad no siempre basta. [Quiero que las demás*

*me vean acorde a] lo que quiero espiritualmente, de ahí depende mi conducta. Quien tiene amor, alegría, da eso; uno no puede dar lo que no tiene”*

(Participante 3, 18 años).

El primer proceso del modelo teórico de identidad de Meeus-Crocetti (Crocetti et al., 2008), compromiso, abarca las experiencias negativas de las adolescentes que afectaban diversas áreas de su vida pasada; como la falta de respeto a los demás, alejarse de su familia, despreocupación por su futuro y, sobre todo, la ausencia de una ideología religiosa. Con estos valores llegan a Santa Margarita e inicia el segundo proceso, la exploración en profundidad, cuando, mediante el Pastoral, buscan información adicional sobre estas decisiones de vida que las ha llevado a su estado actual, pues encuentran un espacio donde descubren una nueva forma de ver y actuar en la vida, reflexionan al respecto y deciden si seguirán guiándose por sus compromisos actuales. Finalmente, el último proceso, la reconsideración del compromiso, se produce en su voluntad por cambiar porque han hallado respuestas en el Pastoral, donde han desarrollado una identidad diferente con nuevos compromisos que las motiva a abandonar sus antiguos valores por unos familiares, el respeto por los demás, la empatía, solidaridad, compromiso en lugar de obligación y preocupación por su futuro.

En este proceso de reconstrucción de la identidad destaca la adopción de una nueva filosofía de vida aprendida en el Pastoral: “lo que tú tienes, entregas”, la cual las motiva a reflexionar sus errores pasados y limitaciones (Hardie-Bick, 2018) y orienta su conducta hacia lo positivo, pues las vuelve más conscientes de que sus acciones las involucra a ellas mismas y a los demás. Asimismo, les permite alcanzar la redención personal porque interpretan que su trato hacia los demás se debía, según estas participantes, a su falta de paciencia, rencor y ausencia de alegría. Este autoanálisis va en línea con uno de los objetivos de intervención en los CJDR; la responsabilización frente al delito para interiorizar la importancia de su cambio de conducta para su propio desarrollo (PRONACEJ, 2021). Por lo tanto, el Pastoral complementa el enfoque restaurativo de la intervención socioeducativa y puede posibilitar el logro de este objetivo.

De hecho, la teoría postula que la religiosidad permite un balance emocional mediante elementos motivacionales y al funcionar como un factor protector porque puede brindar mejora y fortaleza para enfrentar la adversidad psicológica y/o física (Emmos, 2005; Acosta & Sánchez, 2017). Justamente, la fortaleza de la Participante 3 se evidencia en la ausencia de soledad porque ahora conoce a Dios, quien la acompaña en su voluntad para reconstruirse. Esto ha sido comprobado empíricamente en contextos penitenciarios, pues la religión es una

estrategia de afrontamiento enfocada en la emoción a la que la persona acude cuando considera que no controla la modificación de sus condiciones y debe tolerar el estresor; de esta manera, utiliza la fe como soporte en búsqueda del perdón (Lazarus & Folkman, 1984; Carver et al., 1989; Garland et al., 2015; del Solar, 2021; Yunguri et al., 2021). En esta línea, acuden al Pastoral porque cumple con las cuatro características del soporte social postuladas por Cohen y Hoberman (1983): valoración, pertenencia, estima y apoyo tangible. Esto es, representa un espacio siempre disponible, donde sienten que pertenecen porque son escuchadas empáticamente, tienen en común un pasado delictivo y buscan respuestas, fortaleza y proximidad. En síntesis, la identidad de las adolescentes también se ve influenciada por su sentido de agencia para acudir voluntariamente al Pastoral y seguir una nueva ideología como parte de su religiosidad que las lleva a reconstruir su identidad desde el reconocimiento del otro y de sí mismas y de sus errores pasados.

**Las educadoras: una ambivalencia emocional.** Las educadoras cumplen un rol fundamental, ya que representan figuras de autoridad que supervisan el orden y cumplimiento del proceso socioeducativo. Según las participantes, esto les genera desconfianza por temor a ser castigadas; sin embargo, al mismo tiempo, las identifican como figuras maternas. De esta manera, tal como lo halló García (2011) en adolescentes españolas privadas de libertad, se produce una ambivalencia emocional hacia las educadoras. Para discutir este contraste de emociones; en primer lugar, se analizará el rol materno de las educadoras mencionado por las participantes cuando se les preguntó por su proceso de adaptación a Santa Margarita:

*“Las educadoras me dan confianza, yo las considero madres y ellas me ven como hija”*  
(Participante 7, 18 años)

*“Era fría, sin sentimientos, me costaba, pero acataba reglas. Aprendí mucho: conducta, comportamiento, hablar con respeto a mayores, mis habilidades porque dialogué con las educadoras, la psicóloga. Miro y pongo en práctica. [...] Me siento bien conmigo misma, yo no cumplía con las reglas, hacía cosas ilícitas, no obedecía, faltaba respeto a mis papás”*

(Participante 4, 19 años).

Estas adolescentes se desenvuelven en dinámicas familiares que ya no son practicadas en su hogar con sus padres o cuidadores primarios, mas estos roles se adaptan al nuevo contexto privativo de libertad, donde las educadoras representan la figura materna que las menores necesitan en esta etapa vital (Osorio, 2020), guiándolas y reformándolas mediante el diálogo

hacia nuevas formas de actuar. Al respecto, Brown et al. (2019) hallaron que el personal de los Centros Juveniles que responde efectivamente a las necesidades de los adolescentes puede generarles un mecanismo de afrontación, pues sienten protección, seguridad y justicia. De esta manera, nuevamente bajo el modelo de identidad de Meeus-Crocetti (Crocetti et al., 2008), las adolescentes asumen nuevos compromisos en su vida que comprenden valores, normas y hábitos, los cuales constituyen su nueva identidad (Gerencia de Centros Juveniles, 2011).

*“Soy muy soberbia, me cierro en mi mundo, por ejemplo, si me dicen que haga tal cosa de rosado, yo daba la contra y lo hacía otro color, pero las educadoras me dicen que tengo que entender que estoy encerrada, no en la calle”*

(Participante 8, 16 años).

Esta cita permite introducir el contraste presente en la ambivalencia emocional hacia las educadoras, cuya figura de autoridad también se muestra mediante su trato estricto en la difusión de tres mensajes (Constant, 2011; Osorio, 2020). Mediante el primero reproducen sus concepciones sobre la feminidad a partir de estereotipos y roles de género, tal y como se evidencia cuando le piden a esta participante que utilice el color rosado, el cual tiene un significado especial en Santa Margarita pues, según Pineda (2017), el Programa IV es rosa o también llamado “Pinky”, en el que se encuentran aquellas jóvenes que son consideradas “señoritas” porque cumplen con el ideal de la feminidad; por lo tanto, se encuentran rehabilitadas para ser reinsertadas a la sociedad. Esto demuestra que el centro procura que las actitudes relacionadas a los roles de género formen parte del proceso socioeducativo de las adolescentes, lo cual puede afectar lo que piensan de sí mismas porque la identidad es una forma de subjetivación que depende del contexto social donde uno se encuentra, el cual, en este caso, define la feminidad a partir de los atributos mencionados (Marcus, 2011; Peralta, 2019).

En efecto, el género es una construcción simbólica de la diferencia sexual entre hombres y mujeres a partir de la influencia de ideas, representaciones y valores aprendidos en las interacciones sociales y en diversos contextos; como parte del desarrollo vital, las personas adquieren una identidad de género en la que reconocen y aceptan su pertenencia al género femenino o masculino porque han asimilado las asignaciones sociales derivadas de cada sexo (Freixas, 2001; León, 2013; Corona & Funes, 2014). Entre estas, se encuentra la orientación sexual, es decir, la atracción sexual y emocional hacia los demás. Tomando en cuenta estos conceptos sobre la sexualidad, en el discurso de las participantes se ha identificado otras formas mediante las cuales las educadoras transmiten sus ideales de feminidad. A continuación, cuando se le preguntó por la importancia de su aspecto físico, la siguiente joven expresó opiniones y sentimientos respecto a la norma del peinado en trenzas.

*“Yo creo que te mantiene peinada, no tenemos que estar como brujas, dice la má. La trenza dura más, te hace crecer el cabello. Te enseña cómo quieres que quede tu cabello, a otras no les importa quedar bien. Me importa estar presentable”*

(Participante 3, 18 años).

Si bien rescata los beneficios de llevar el caballo trenzado, resalta la importancia que atribuye a una imagen personal presentable, demostrando haber interiorizado el mensaje de las educadoras, quienes piensan que una “señorita” no podría tener el aspecto de una bruja, es decir, despeinada y, por lo tanto, desarreglada. En efecto, en el estudio de Pineda (2017), las educadoras manifestaron que el cuidado del aspecto físico implica que las jóvenes sean recatadas. Este mensaje también se transmite en contextos escolares, pues León (2013) reportó que, en dos escuelas secundarias en el Cono Sur de Lima, se les exige a las estudiantes que controlen su comportamiento social y sexual, sean recatadas y mantengan la limpieza y el arreglo personal. A continuación, se evidencia el cambio de identidad de las adolescentes en base a lo que las educadoras esperan de ellas, pues mencionan un aspecto físico específico que esperan que tanto sus compañeras como las educadoras noten en ellas.

*“[Las demás me ven] responsable, bien uniformada, que cumplo, porque siempre he tratado de acatar las reglas”*

(Participante 1, 21 años)

*“Quiero que me vean tal y como soy. Confío en ellas, al inicio no tanto; respeto, seguía normas a la fuerza sino te ponen informe o sea te quitan visita y llamadas”*

(Participante 4, 19 años).

El cumplimiento de normas y la responsabilidad son características por las que las participantes quieren ser reconocidas. Es en este punto donde se despliega la ambivalencia emocional hacia las educadoras pues, en línea con los hallazgos de Pineda (2017) y Osorio (2020), el cariño y la confianza entre las educadoras y las jóvenes buscan ser retribuidos con su buen comportamiento. Ser conscientes de que, en realidad, la construcción de la confianza con sus educadoras y su disposición para orientarlas en su proceso socioeducativo depende de su buen comportamiento, vuelve frágil esta relación, pues aprenden a ser precavidas con lo que dicen y hacen para que aquella persona en quien desconfían no las perjudique con castigos.

*“He tenido más privacidad porque soy mucho más reservada con ellas, no confío en ninguna, pero sí me llevo bien con varias”*

(Participante 6, 19 años).

*“No confío en ellas porque les cuentan cosas y cuentan el equipo técnico y te ponen sanción o sea limpieza de cuarto y comedor”*

(Participante 5, 18 años).

Conviene analizar los diferentes tipos de sanciones, pues nuevamente se reproducen los estereotipos y roles de género mediante la asignación de castigos asociados a actividades domésticas, como la limpieza. Sin embargo, su principal recurso para castigarlas son los informes, pues influyen significativamente en la duración de la MSE y el avance o retroceso de Programa. En Santa Margarita, las conductas inadecuadas comprenden las faltas de respeto hacia las educadoras, incumplimiento de tareas y normas, conductas violentas y homosexuales (Pineda, 2017). Justamente, esta última va en línea con el segundo mensaje de las educadoras: ser mujer implica ser heterosexual. En este punto, cabe mencionar el concepto de heteronormatividad postulado por Cosme et al. (2007), quienes afirman que es un sistema que domina la dinámica social y se caracteriza por tres principios; en primer lugar, la heterosexualidad es la única forma válida para demostrar afecto y experimentar la sexualidad; en segundo lugar, el género es discontinuo y; en tercer lugar, el rol masculino es dominante. Por lo tanto, si únicamente el modelo heterosexual consta de validez, entonces, se demarca una oposición entre lo que debe ser “normal” y lo “anormal” (Constant, 2013).

*“Tengo hermanas con otra sexualidad, he querido caer, pero acá las educadoras te ven mal porque está prohibido y las dos se arriesgan a perder llamadas, encomiendas, visitas. Las educadoras respetan, pero no aceptan. Dicen “que vengas así de la calle es una cosa, pero que entrando acá te vuelvas, eso es absurdo; no es amor, es confusión por el encierro, no sean conchudas”. No [hay que] faltarle el respeto a las educadoras, en las parejas no está permitido que se abracen; nada, pero ellas [otras adolescentes] lo hacen. Las parejitas no están permitidas; en el Programa II.I están las mayores de edad y en el II.II las menores de edad, pero si hay pareja en uno de estos Programas, la separan, por más que una de ellas sea menor o mayor de edad”*

(Participante 7, 18 años).

*“Me fastidia [...] no hacer las cosas que siguen en la calle, también porque una está metida en el lesbianismo; la mía está en el PAI. Lo hago por pasar el tiempo, no porque me gusten; me gustan los hombres, eso sí lo tengo claro”*

(Participante 8, 16 años).

Lo que relata la Participante 7 respecto a las educadoras coincide con lo hallado en el metaanálisis de Mejía (2009), en el que identifica dos posturas del personal y las internas para explicar la homosexualidad en el contexto privativo de libertad en México. Por un lado, algunas mujeres ya se identificaban como lesbianas en libertad; por otro lado, funciona como una estrategia para disminuir o aliviar los sentimientos de soledad, abandono y presión social; por lo tanto, carece de sentimientos honestos y funciona como mecanismo para enfrentar la privación de libertad y sus adversidades. La comprensión de la homosexualidad como un periodo de confusión y medio de distracción en un contexto privativo de libertad perpetúa la heteronormatividad, minimizando y condenando la exploración de su identidad de género y orientación sexual, características en la adolescencia (Mejía, 2009; Corona & Fuentes, 2014).

Sumado a esto, la expresión “he querido caer” comprende a la homosexualidad como un pecado o tentación, lo cual iría en línea con el propósito del tercer mensaje de las educadoras: influir la religiosidad en la formación de las jóvenes. Por otro lado, bajo la lógica del modelo familiar presente en este CJDR, donde se busca establecer una relación de madres e hijas; es éticamente reprochable que entre hermanas exista atracción (Osorio, 2020). El intento de controlar la homosexualidad mediante la separación de las parejas que se encuentran en un mismo Programa también se identificó en un estudio con escolares peruanas (León, 2013), quienes reportaron que aquellas chicas que se encontraban en el turno de la mañana y se sospechaba que eran lesbianas eran transferidas al turno noche. En ese sentido, argumentos como la concepción negativa de la homosexualidad y su desvalidación como una expresión de amor evidencian el conservadurismo y homofobia de las educadoras; características también identificadas en los estudios de Constant (2011) y Osorio (2020).

Según García y Suescún (2012), la homosexualidad también es interpretada como una resistencia a la institucionalización, por lo tanto, una falta de respeto a las educadoras; validando el castigo a las adolescentes. En ese sentido, otro argumento válido son los castigos. Tal y como lo menciona la Participante 8, una de las soluciones de las educadoras cuando identifican demostraciones de afecto homosexuales es encerrar a las adolescentes en el PAI, el cual es como una pequeña carceleta aislada. De esta manera, las jóvenes comienzan a asociar la homosexualidad como una conducta reprochable, pues el PAI tiene una función punitiva para aquellas que incumplen las normas continuamente o han sido violentas y faltado el respeto a las educadoras y sus compañeras (Pineda, 2017). En suma, se identifican diferentes aspectos que influyen en la ambivalencia emocional de las jóvenes hacia las educadoras dependiendo del cumplimiento de las normas sociales asociadas a la feminidad. A continuación, en el

siguiente tema se expondrán otras aristas referentes a esta problemática para el análisis de los talleres en los que participan.

## **Procesos de adaptación al Centro Juvenil Santa Margarita**

### ***Subtema 1: Opiniones Divididas sobre los Talleres***

Entre los talleres internos se encuentran Gimnasia, Educación Física, Confecciones, Danza y Música. Los externos varían, por ejemplo, Panadería, Cosmetología, Teatro, Bisutería, Maquillaje, Cosmetología, entre otros. Entre estos también se encuentra el Centro de Educación Técnico Productiva (CETPRO), el cual brinda talleres de educación técnica con un certificado de capacitación al finalizar. La variedad de talleres depende del Programa y una evaluación individual de la conducta de las jóvenes. Teniendo esto en cuenta, el análisis de la información arrojó dos subcategorías en las que, por un lado, resaltan sus aspectos importantes y, por otro lado, encuentran fallas y faltas.

#### ***1.1 Beneficios de los talleres***

##### **1.1.1. Habilidades y capacidades identificadas.**

En esta sección, las participantes reconocen la importancia de los talleres porque han logrado descubrir nuevas habilidades y/o ponerlas en práctica, generando un sentimiento de satisfacción consigo mismas. Esto demuestra el logro de los objetivos de la implementación de talleres en los CJDR, los cuales, según el Observatorio INDAGA (2023a), pretenden promover el cambio de los adolescentes y dotarlos de habilidades para que, en libertad, cuenten con mayores oportunidades laborales, comenzar sus estudios de educación superior o continuar con su educación básica.

*“Me conozco más [...] en CETPRO Corte y Confecciones aprendí a hacer ropa, antes le tenía fobia a las máquinas y agujas. Me da satisfacción porque descubro mis habilidades y fortalecerme, tengo que dar todo de mí. [Me siento] Muy contenta, feliz de descubrir el talento, afuera tal vez no lo habría descubierto, estoy agradecida con la directora. Afuera puedo vivir de esto y estudiar esto, la confección. Me da confianza poder mostrar mis habilidades, me siento libre. Ahora tengo nuevas metas y mayor aprendizaje”*

(Participante 2, 22 años).

*“Los talleres que permiten mostrar mis habilidades en Manualidades [haciendo] peluches, tejidos. Me proyecta a hacer cosas en la calle cuando salga”*

(Participante 6, 19 años).

Según Tajfel (1978), poder identificar las capacidades y habilidades propias supone reconocer determinados atributos específicos que diferencian al individuo de los demás y componen la identidad individual. En efecto, Peñate (2012) señala que esta comprende reconocer el propio potencial para adquirir aprendizaje y ponerlo en práctica, intereses, formas de comportarse, límites y valores. Justamente, otro punto importante es la decisión que manifiestan de poner en práctica lo aprendido cuando sean libres para generar ingresos económicos y desarrollar un medio adicional para subsistir; un beneficio que las jóvenes egresadas de Santa Margarita mencionaron en el reporte del Observatorio INDAGA (2023a) y, a su vez, se halló en el estudio de Peralta (2019). Cuando se les preguntó a las adolescentes qué deseaban hacer más adelante, coincidieron en una visión del futuro positiva y reformada influenciada por los beneficios de los talleres:

*“Saliendo [quiero] seguir con mis estudios, cuando entré aquí estaba en mi primer ciclo de Enfermería. También trabajar, sacar a mi familia adelante, seguir con mis sueños truncados”*

(Participante 2, 22 años).

*“Cuando salga, terminar mi colegio, ponerme en CEBA de Cosmetología, estudiar Psicología”*

(Participante 4, 19 años).

*“Seguir estudiando Obstetricia. Los talleres de Maquillaje, Cosmetología, Panadería ayudan a desarrollar mi timidez. Tengo para ganar dinero afuera”*

(Participante 5, 18 años).

De esta manera, los talleres unen a las jóvenes con diversas identidades y les proporciona una identidad colectiva como jóvenes reformadas con el propósito compartido de construir su futuro en base a las habilidades descubiertas (Kyprianides & Easterbrook, 2020). Por otro lado, se identificó un paralelo entre la libertad y el encierro en relación a sus habilidades, ya que aceptan sus actividades ilícitas, las cuales, de tener la posibilidad de continuarlas, probablemente nunca hubiesen dedicado tiempo e interés a aprender algo nuevo.

*“Muestro mis habilidades, por ejemplo, Teatro me gusta porque me dejan expresarme, liberarme; en Orquestando también, el pá me deja. Saber que tengo buen liderazgo; yo motivo a las demás, les hablo, les aconsejo. Siempre me han dicho eso mis profesores.*

*Eso que tenía en la calle lo estoy trabajando para lo bueno, afuera era para lo malo y acá uso mi liderazgo para lo bueno”*

(Participante 7, 18 años).

Se ha comprobado que las actividades musicales mejoran el bienestar, el estado emocional y reducen la identidad negativa de los prisioneros, creando o reforzando una identidad musical positiva (Kyprianides & Easterbrook, 2020). En este extracto se manifiesta el último proceso del modelo de identidad Meeus-Crocetti (Crocetti et al., 2008), es decir, la reconsideración del compromiso, ya que reconoce su liderazgo en libertad; sin embargo, mediante el taller Orquestando ha descubierto que este rol social lo puede desempeñar de forma positiva para su beneficio y el de los demás al motivarlos a un cambio positivo. Según Peñate (2012), esto va en línea con la concepción de que la identidad adolescente también considera a los demás conforme amplía su interacción social; por lo tanto, las personas tienen la capacidad de transformar su entorno, evitando ser influenciadas socialmente.

Asimismo, al autoanalizar su pasado, este discurso demuestra una visión de sí misma a través de la perspectiva del Programa cuando da a entender que en la calle era líder en sus actos delictivos, mientras que en Orquestando lo es para motivar a sus compañeras; demostrando haber recepcionado el feedback de sus profesores respecto a su habilidad para ser líder, lo cual marca el inicio del tercer proceso sociocognitivo de la TIS, la comparación social, pues identifica aquel atributo positivo que la diferencia de las demás. Utilizar frases como “para lo bueno y lo malo” refleja que ha analizado la incongruencia del valor de liderazgo en su pasado y presente gracias al discurso de tratamiento del taller que la desafía a reexaminarse e imaginar una posible transformación de su identidad. Según identificaron Abrams y Hyun (2009) en su estudio longitudinal con jóvenes estadounidenses privados de libertad, la presente participante aplicó la primera estrategia denominada síntesis de identidad, es decir, mantuvo un sentido positivo de su identidad porque reconoció y logró cambiar su identidad criminal en línea con las expectativas del taller.

**1.1.2. Espacio de libertad.** Entre otros beneficios, las participantes también sienten libertad cuando se encuentran ocupadas en sus talleres, pues les permite pasar el tiempo y conocer nuevas personas. Para ellas, en coincidencia con los hallazgos de Barsoum (2023), esta libertad supone contar con un espacio en el que pueden ejercer su autonomía mostrando sus habilidades sin límites. Así, cuando se les preguntó por aquello que más les gusta de su rutina, respondieron lo siguiente:

*“Lunes y miércoles, Panadería; martes y jueves, Cosmetología; los sábados Bisutería; y los lunes, miércoles y viernes, Corte y Confección. Me olvido que estoy encerrada, hago eso no tan rutinario [...] despejo mi mente”*

(Participante 4, 19 años).

*“Ir a mis talleres, no aguanto el patio. Odio por eso los sábados y domingos, porque no hay nada. Me mantengo ocupada, son cosas que me gustan”*

(Participante 7, 18 años).

Como se mencionó anteriormente, la conducta de las jóvenes es evaluada constantemente para avanzar de Programa. Así, la Participante 4, del Programa III, asiste a distintos talleres que diversifican su rutina. Este es uno de los beneficios de aquellas que pertenecen a los Programa III y IV. Machado et al. (2019) mencionan que la atención permite controlar la actividad consciente de la persona y guiarla al logro de su meta, por lo tanto, la atención y concentración en sus talleres les produce mayor entretenimiento y sensación de libertad. Mientras que, las jóvenes de Programas inferiores, como la Participante 7, cuentan con días en los que no realizan ninguna actividad, resultando insoportable porque les genera aburrimiento pasar su tiempo en el patio de Santa Margarita.

*“Yo quiero Panadería, pero por conducta no. Me aburro [de] estar todo el día en [el] patio, quiero estar entretenida. Solo estoy en Oratoria los lunes, me aburro”*

(Participante 8, 16 años).

*“Las chicas se estresan si no hay talleres”*

(Participante 5, 18 años).

Según el estudio de García (2011) con jóvenes españolas privadas de libertad, dicho aburrimiento es producto de una sensación de pérdida de tiempo que también les puede causar sufrimiento, lo cual puede influir en su salud mental; manifestándose con depresión, apatía y aislamiento social (Aebi et al., 2017). En ese sentido, se destaca la importancia de este tipo de actividades grupales en Santa Margarita, ya que permite que las adolescentes escapen mentalmente de su realidad y puedan lidiar con la sensación de soledad producto de las restricciones de visita y en general, de la depresión y ansiedad generadas por la privación de libertad; resultados reportados producto de la aplicación de un programa de música en una cárcel de Reino Unido (Kyprianides & Easterbrook, 2020).

### **1.2 Una variedad limitada**

Algunas jóvenes pertenecientes a uno de los Programas más avanzados sienten que las educadoras favorecen a ciertas compañeras, minimizando sus esfuerzos por mejorar su conducta y, a su vez, limitando su participación en más talleres. En base a lo analizado anteriormente, teniendo en cuenta que las educadoras valoran los parámetros sociales de feminidad y heterosexualidad asociados a aquellas “señoritas” que se encuentran en el Programa IV y otras próximas a serlo en el Programa III, también representarían criterios de selección que perjudican a las jóvenes al momento de asignarles talleres.

*“Algunos talleres no son en base a conductas, porque hay favoritismo por chicas que no se merecen estar ahí. Las educadoras tienen favoritismo”*

(Participante 6, 19 años).

*“Sobre los talleres internos; son bonitos, pero básicos, debería haber más variedad, siempre hacen lo mismo y seleccionan a las mismas chicas para que bailen, es igual en Educación Física. Quisiera más talleres como Computación, más CETPRO, más convenios para trabajar; en Maranga es más grande. Aquí los talleres son femeninos”*

(Participante 4, 19 años).

Por otro lado, en línea con lo mencionado por la Participante 4 y el reporte del Observatorio INDAGA (2023a), la gama de talleres ocupacionales en Santa Margarita también representa una limitación para las jóvenes, quienes quisieran una mayor variedad para aprender nuevas actividades. Esto las diferencia de los adolescentes internos en el CJDR de Lima, conocido como Maranga o Maranguita, pues cuentan con una mayor infraestructura para talleres ocupacionales como Computación, Electricidad, Zapatería, Panadería, Carpintería, entre otros (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC], 2013). Aun así, el principal obstáculo para la enseñanza de estos talleres en Santa Margarita son los estereotipos y roles de género. Según Mapelli (2006), esto es consecuencia del intento del Estado Peruano de elaborar un modelo de ejecución penal aplicado específicamente para mujeres.

*“Otros talleres que podría haber son Zapatería o Barbershop*

(Participante 5, 18 años).

*“También podría haber Barbería, desde niña me ha gustado porque mi tía tenía una peluquería. Me gustaría elegir mis talleres, los talleres acá son muy orientados a mujeres, algunas se sienten mal porque quieren aprender nuevas cosas, pero las educadoras les dicen “te crees hombre” o “machona””*

(Participante 6, 19 años).

Las necesidades de las mujeres privadas de libertad resultan relegadas en las prisiones y Centros Juveniles porque se mantiene la reproducción y el refuerzo de los roles socialmente impuestos a las mujeres (Mapelli, 2006) mediante tareas “readaptantes” como la limpieza, cocina, confección de adornos o ropa, trabajos manuales, bordado, elaboración de peluches, entre otros (Azaola & Yacamán, 1996; Azaola, 1998; Mejía, 2009). Asimismo, expresiones como “te crees hombre” o “machona” reflejan los mensajes de las educadoras respecto a la feminidad ideal y la heteronormatividad. Como resultado, a pesar de que aún no se encuentran en libertad, las jóvenes identifican limitaciones en sus oportunidades laborales y de estudio, tal y como se ha hallado en Perú (Mapelli, 2006; Constant, 2011) y México (Azaola & Yacamán, 1996; Azaola, 1998).

*“Lo que me gusta menos es que es complicado buscar oportunidades o querer hacer algo, por ejemplo, querer estudiar profesionalmente. Hace un tiempo una compañera les comentó, pero no hicieron nada sobre eso”*

(Participante 1, 21 años).

*“Los talleres están bien, pero nosotras, las que ya terminamos el colegio, queremos trabajar. Por ejemplo, vienen trabajadores del Maranguita y nos cuentan lo que ellos trabajan en Zapatería porque tienen convenio con Adidas y se enteraron tarde de Santa Margarita, así que ya no tenemos. Los chicos pueden salir y trabajar”*

(Participante 3, 18 años).

Nuevamente, la comparación con los jóvenes del CJDR de Lima resulta en desventaja para ellas, pues no se les brinda las mismas oportunidades en su proceso socioeducativo; como realizar actividades fuera del Centro Juvenil. Esto las perjudica pues, según Zacarés y Llinares (2006), en la adolescencia es importante esclarecer el significado y grado de identificación con el trabajo mediante el acercamiento a la experiencia de otros profesionales. Entre sus beneficios, Molpeceres (2004) halló una relación directa entre el nivel de involucramiento de la identidad laboral de los adolescentes y su ajuste psicosocial, esto es, la satisfacción con la vida, mayor autoestima y mejor desenvolvimiento a nivel interpersonal. En suma, encasillar los talleres y el trabajo acorde al género puede afectar su decisión en la elección de sus estudios técnicos o profesionales porque no creen ser lo suficientemente capaces para aprender algo distinto y alejado a lo enseñado en Santa Margarita.

### ***Subtema 2: Consecuencias de la uniformización de las características físicas y la rutina***

A continuación, se analizarán las normas y rutinas mencionadas para conocer sus consecuencias en la identidad de las adolescentes. Un elemento que merece especial mención son las oportunidades que las adolescentes más rehabilitadas, aquellas en los Programas III y IV, encuentran para ejercer autonomía. Como relatarán a continuación, los permisos para ciertas actividades agregan mayor variedad a su rutina y refuerzan el mantenimiento de una buena conducta. Agregado a esto, usualmente al sexto mes los internos logran adaptarse a la situación carcelaria (Foa & Riggs, 1995), periodo de tiempo en el que ellas identificaron prácticas que les permiten controlar su medio sin incumplir las normas y rutina.

*“Afuera mi rutina era diferente, conforme pasaban los meses me adapté, pero yo hacía diferente las reglas para no aburrirme, por ejemplo, me levantaba más temprano. A los seis meses me adapté”*

(Participante 2, 22 años).

*“Solo el Programa III y Programa IV pueden cocinar, las ayudantes somos nosotras. El peinado es igual, yo soy la única del Programa IV que se peina con una trenza al costado, sábado y domingo nos hacemos cola, moño o peinaditos, pero no más de cuatro trenzas, también puede ser con cabello suelto. Yo arreglo bonito mi casillero, todas tenemos nuestro casillero, pero yo le pongo cositas”*

(Participante 3, 18 años).

Sin embargo, son más las prohibiciones, y la adaptación a estas y la rutina afecta la identidad de las personas privadas de libertad, pues implica la pérdida de autonomía y control de acciones que en libertad las diferenciaban de los demás y realizaban automáticamente (National Research Council et al., 2014). Encontrarse en una institución total implica pasar de “lo que es” hacia “lo que debe ser”, esto es, se genera un proceso de redefinición de su identidad mediante el aprendizaje de un nuevo modelo de conducta y valores importantes para la cultura de Santa Margarita (García & Suescún, 2012; González, 2017).

*El peinado también afecta psicológicamente porque es cansado, todas se quejan, pero dicen que es regla y no hacen nada al respecto. Ahora ya no le doy importancia porque tengo que ser responsable, al inicio me costó. Debe afectar al cuero cabelludo, a mí me gustan las trenzas, mis cholas, pero acá tienes que hacerte solo un tipo específico de trenzas. Se me permite escoger nada, me siento sometida, privada de libertad, restringida. Puedes escoger comprar galletas, pero hasta esas son específicas, ninguna tiene relleno. Si te provoca algo, no puedes. Me he adaptado a partir del sexto mes, siento que es así porque acepto la rutina por más que no me gusta. Aún no termino de adaptarme porque quiero ser libre”*

(Participante 1, 21 años).

*“Antes no me gustaba que se pongan lo mismo que yo, odio, pero el centro nos da, sino a la fuerza. Antes moría por estar con cabello suelto. Quiero aretes, collar, reloj, solo puedo usar pulsera de perlas, pero no me gusta. Ya me adapté, pero al inicio me chocó, yo dormía con mis aretes”*

(Participante 5, 18 años).

*“A veces extraño mi comida, está bien que yo esté encerrada, pero tengo mis antojitos. Con el peinado y el uniforme me sentí rara, me veían creída porque no me quería trenzar, yo dije “qué me voy a poner esas sandalias [ríe] ¿por qué miércoles me está pasando esto? ¿dos cholas?” [ríe]. Yo afuera estaba con mi cabello suelto. Me sentí con cólera, rabia de la impotencia y lloraba, no puedo escoger nada”*

(Participante 8, 16 años).

En este caso, el modelo de conducta que ha marcado significativamente a estas participantes es en referencia al peinado, accesorios y la comida. Si bien refieren haberse adaptado a estas normas y rutina porque, a diferencia de la aceptación actual de su situación, al inicio sentían rabia, incredulidad y la creencia de que podían transgredirlas; la expresión “aún no termino de adaptarme porque quiero ser libre” resume la particularidad de la privación de libertad. Su adaptación al medio no es absoluta debido a que la libertad es un derecho elemental, aunque no absoluto, de los seres humanos, una facultad natural que se mantiene latente cuando les provoca realizarse otro peinado, utilizar accesorios, comer lo que les provoca; sin embargo, se enfrenta a su realidad privativa de libertad.

Por otro lado, este fuerte rechazo inicial a las normas respecto a su cabello y vestimenta también se debe a que verse físicamente iguales supone que forman parte de una misma comunidad carcelaria y, por lo tanto, vuelve más realista su identificación como criminales, lo cual desestructura su sí mismo (Laje, 2006). También, la adaptación a las normas implica un proceso de despersonalización en su identidad, pues han normalizado considerar las actividades y normas del centro como parte de su identidad (González, 2017; Hardie-Bick, 2018; Barsoum, 2023).

*“Ya me adapté, no paro ansiosa, tengo más paciencia, acepté las reglas y rutinas, sé cómo será mi viernes, etcétera, qué ropa usaré”*

(Participante 5, 18 años).

*“Afuera me ponía extensiones, manicure, acrílicas, pigmentaciones de cejas, me hacía cola o cabello suelto, me planchaba, me hacía trenzas. Al inicio no tenía conocimiento de nada, pero acá nadie me conoce así que quién me va a ver”*

(Participante 7, 18 años)

*“Sí me importa verme presentable, verme mejor lo he dejado de lado porque quién me va a ver. Afuera me arreglaba, había variedad para escoger. Cuando me dejan salir quiero depilarme las cejas [...]. Afuera me gustaba ponerme algo en el cabello, escoger mi ropa, verme hermosa. Ya me cansé de mis trenzas, acá me basta verme presentable. Afuera no era de ponerme muchas cosas, pero tenía la opción”*

(Participante 1, 21 años).

El comportamiento de las Participantes 1 y 7 cuando estaban en libertad evidencia la importancia del cuidado de su aspecto físico para verse, sentirse mejor y diferenciarse de las demás mujeres; sin embargo, la expresión “quién me va a ver” refleja el abandono del interés por sus rutinas de belleza; en primer lugar, porque en la adolescencia las interacciones con el sexo opuesto suelen relacionarse con el atractivo físico (Luna & Molero, 2013); sin embargo, en su entorno actual solo hay mujeres. En segundo lugar, porque las normas impiden que continúen practicándolas. Según Trepte y Loy (2017), este abandono supone un proceso de despersonalización porque han redefinido su identidad en un comportamiento colectivo, donde predomina su identidad social basada en las necesidades, particularidades y normas referentes al cabello y buzo del endogrupo formado por las jóvenes en Santa Margarita para mantener el orden y la limpieza.

Por otro lado, este proceso de despersonalización tiende a afectar emocionalmente a las mujeres privadas de libertad debido, principalmente, a estresores como la separación de sus familias y entorno conocido; siendo la causa de altas tasas de problemas de salud mental en las que son más frecuentes la depresión y ansiedad (Penal Reform International, 2014; Powel, 2014; Abram et al., 2015), tal como refieren las siguientes participantes:

*“Emocionalmente; de la noche a la mañana te restringen tu libertad, te alejas de tu familia, diferentes costumbres, las chicas. No socialicé bien, todas son desconocidas, me duró seis meses. Extrañaba mi libertad, no podía tener lo que quería, caí lo más bajo. Tuve crisis emocional, me desahogaba llorando y conversaba”*

(Participante 1, 21 años).

*“Me dio depresión, era confuso porque era algo nuevo. Lloraba casi siempre, era verbalmente agresiva porque no me adecuaba con las chicas y educadoras. Contradecía las normas al inicio. Cuando una llega acá, lo normal es subir de peso por ansiedad, porque solo te dejan hacer llamadas una vez a la semana por cinco*

*minutos y esto les provoca comer. También les da ansiedad y depresión por discusiones”*

(Participante 6, 19 años).

*“Mi peso me preocupa porque saldré diferente, cuando antes pesaba menos. El sobrepeso es alto entre nosotras por ansiedad de comer, a veces solo por ver a otra comer o solo por satisfacción. En mi caso, se debe a la preocupación por mi familia, mi futuro; por un momento se pierde el sentido de la vida”*

(Participante 1, 21 años).

Esto coincide con los estresores mencionados anteriormente, pues manifiestan síntomas como llanto, dificultad para relacionarse, pérdida y aumento de apetito, anhedonia, rumia, cambio en su comportamiento e irritabilidad. Efectivamente, en el metaanálisis de Durán (2021) se halló que la depresión, ansiedad y agresión son los trastornos mentales más frecuentes en los adolescentes privados de libertad. Recientemente, el análisis sistemático de Beaudry et al. (2021) arrojó que el 81.0% de las adolescentes había desarrollado al menos un trastorno mental; en comparación con el 66.8% de los hombres.

En adición a esto, el aumento del apetito y su consecuente subida de peso debido a la ansiedad por el encierro se relaciona con su autoestima porque incorporan los atributos positivos y/o negativos del endogrupo en su identidad individual ya que, en la adolescencia, las relaciones interpersonales y el atractivo físico son dos variables que se vinculan e influyen en la identidad, generando menor autoestima en las mujeres (Nasir & Bang; 2013; Coll et al., 2014). Esto se manifiesta en sus respuestas al preguntarles por la importancia del aspecto físico que dan a las demás en Santa Margarita:

*“Cuando entré sí me importaba porque me entró la ansiedad y comer, necesitaba chocolate, quería comer más en la cena porque recién experimentaba el encierro y me dio ansiedad, pero acá hay chicas peleanderas que te dicen como en un colegio: ¡ay mira la gordita! y yo les respondía, porque cuando llegué era bien déspota. Ahora ya no me importan sus comentarios; estoy gordita, lo sé, sí, así soy yo, qué puedo hacer, tu comentario para mí no me va a bajar de peso; gracias a este cuerpo tengo un hijo hermoso. [...] Yo les digo que tengo las cosas más claras que ellas porque tengo un hijo”*

(Participante 7, 18 años).

*“Mucho. Cómo te mira alguien es cómo eres, antes no me importaba cómo me miraban, acá cambió porque se fijan en físico, dicen tus defectos por molestar: “caminas de tal forma”. Llegué a 61 kg por ansiedad, porque estaba preocupada por la sentencia o sea*

*si te vas a ir o no y lo calmas con comida. Me molestaban porque estaba muy gordita. Hice mucho ejercicio y ahora me controlo en la comida”*

(Participante 5, 18 años).

*“Me siento bien, con mi peso normal, me siento tranquila, no me importan los comentarios de las otras. Tengo autoestima, no me importa lo que digan las otras, quíerete como tú eres, de ellas yo no vivo, qué me importa lo que digan. Tengo que quererme a mí misma, pero otras dejan de comer”*

(Participante 2, 22 años).

La diferencia de estas citas demuestra cómo ciertos comentarios pueden influir en su autopercepción e intentos por cumplir con el estándar de delgadez para proteger su autoestima de las críticas, lo cual es paradójico porque la mayoría se encuentra con sobrepeso producto de la ingesta emocional. Tomando como referencia la TIS (Tajfel & Turner, 1979; Menegatti & Rubini, 2012) para explicar cómo la pertenencia a determinados grupos puede afectar su autoestima; los estándares de belleza categorizan a las jóvenes en dos grupos subjetivos: “las delgadas y las gordas”. La identificación social que se produce en cada grupo resulta en una distinción grupal pues, mientras que las delgadas incorporan atributos positivos de su endogrupo a su identidad individual, las “gorditas”, vistas como el exogrupo, interiorizan atributos negativos como consecuencia de una comparación social reflejada en los comentarios despectivos, perjudicando su autoestima, la cual es relevante durante la adolescencia porque se correlaciona con la salud mental (Minev et al., 2018) en tanto se relaciona con el nivel de aprobación de los demás (Cameron & Granger, 2019).

Sin embargo, el nivel de autoestima varía según la importancia personal de cada área de vida. Mientras que la Participante 5 fue influenciada por los comentarios negativos, la Participante 2 muestra una alta autoestima porque su autovaloración no se basa en su peso. Por último, la Participante 7 muestra una reclasificación de sus áreas de vida, pues si bien las críticas le afectaron inicialmente, una reevaluación de su historia personal le permitió darse cuenta que, a diferencia de ellas, un rol central en su identidad es ser madre; un momento de transición en la vida en el que su cuerpo cambió producto del embarazo y pudo desarrollar mayor madurez (García & Musitu, 2014; Peralta, 2019).

### **Identidad social alineada a la identidad individual**

Este último tema responde a la forma cómo las jóvenes deciden formar parte de grupos que valoran el compañerismo porque el apoyo mutuo, la unión, lealtad y autenticidad son

cualidades representativas de su identidad individual que han descubierto en su adaptación a Santa Margarita.

*“Soy alegre, divertida, colaboradora. [...] Nos representa que somos relajadas, alegres, una es enojona, damos la imagen de estar tranquilas. Lo que tenemos en común es que nos apoyamos, somos unidas, formamos buen equipo, muchas me dicen que somos un buen ejemplo. Entre nosotras nos decimos, por ejemplo, “no lo vuelvas a hacer”, “ten cuidado” porque también pagamos pato por una. Nos preocupamos entre nosotras, somos como una familia, hablamos con la chica rebelde o así”*

(Participante 2, 22 años).

*“Nos representa el compañerismo porque nos prestamos, nos apoyamos. Me siento bien, siento el afecto que me falta de mi familia, como un abrazo. También tenemos en común nuestra historia y somos competitivas”*

(Participante 1, 21 años).

*“Soy alguien en quien pueden confiar, responsable, honesta. [...] Nos representa el cariño, la lealtad y unión. Me siento bien formando parte de este grupo, me dejan mostrarme tal y como soy. Confío en ellas, en otras no. Mis cosas privadas no les muestran a las demás por más que estemos peleadas”*

(Participante 5, 18 años).

Como menciona la Participante 1, existen puntos en común entre las identidades de las jóvenes de un mismo grupo que genera una identidad social por la cual son reconocidas ante los demás, ya sean el grupo alegre, leal, unido o cariñoso. Aquellas que no comparten esta identidad forman parte del exogrupo, con el cual no se ha desarrollado compañerismo, el cual es la base para mostrar una identidad auténtica con su endogrupo porque les permite ser tal y como son. De esta manera, se producen los tres primeros procesos sociocognitivos de la TIS (Tajfel & Turner, 1979) para la formación de grupos, es decir, la categorización social, identificación social y comparación social. Teniendo en cuenta que la comparación con los pares toma mayor importancia en la adolescencia; el cuarto proceso, la distinción grupal, las motiva a mantener aquellas cualidades que las distingue del exogrupo mediante el cambio de actitudes y creencias para preservar la conexión con quienes comparten su identidad (Tajfel & Turner, 1979). Entonces, en coincidencia con lo hallado por Kyprianides y Easterbrook (2019; 2020), los pares pueden influenciar significativamente en el desarrollo de los adolescentes en un contexto privativo de libertad.

Lo anterior muestra el mecanismo de identificación que las distingue del exogrupo, demostrando que la identidad también se constituye del reconocimiento de los demás hacia uno mismo. Así, producto del trato de aquellas figuras que intervienen en su proceso socioeducativo, las adolescentes generan una identidad contextualizada, esto es, se identifican con las normas y rutinas del medio privativo de libertad porque determinan su forma de vida (Rappaport, 1977).

*“No me importa lo que opine el resto, ahora sí me importa un bledo porque estás con chicas iguales que tú, aunque yo no soy igual que ellas, pero todas estamos acá porque hemos cometido un delito”*

(Participante 8, 16 años).

En línea con lo hallado por Peralta (2019), las adolescentes son conscientes que son infractoras y resaltan la igualdad entre todas porque comparten la privación de libertad; de esta manera, nuevamente se identifica el proceso de formación de grupos de la TIS (Tajfel & Turner, 1979), comenzando por la categorización social entre “nosotras” las que cometieron un delito y “ellos” los libres. De esta manera, lo expuesto refleja la importancia que adscriben las entrevistadas a relacionarse con personas que comparten su identidad para decidir formar parte de un grupo cuya identidad social les permite mejorar y preservar una identidad íntegra y auténtica. Aun así, más allá que reconocen sus diferencias, la visualización como delincuentes forma parte de su identidad, lo cual ha sido generado por su contexto.

## Conclusiones

A partir de los hallazgos, el análisis evidencia que las dinámicas intra-extramuros influyen en el desarrollo de la identidad de las adolescentes privadas de libertad en el Centro Juvenil Santa Margarita debido a las particularidades de la relación que establecen con determinados actores, las normas y rutinas con un componente socialmente normativo y los criterios que valoran para formar grupos con sus compañeras. En primer lugar, las instancias que conforman la justicia juvenil les asignan rasgos de identidad despectivos en base a una lucha de poderes en la que pierden su libertad y respeto por ser mujeres adolescentes, siendo doblemente sancionadas por infringir la ley y los parámetros sociales de género. Estas normas sociales continúan causando una reestructuración cognitiva en las jóvenes una vez inician su MSE en Santa Margarita debido principalmente a las educadoras, hacia quienes las jóvenes desarrollan una ambivalencia emocional, pues establecen una relación madre-hija de confianza que las orienta en su proceso socioeducativo, pero que es limitada si se produce un incumplimiento y falta de respeto a las normas que funcionan como un control social sobre la construcción de la identidad de género de las jóvenes y exploración de su sexualidad, pues interiorizan las normas e ideales de feminidad de las educadoras y califican su valor dependiendo de cómo estas quieren verlas, es decir, limpias y recatadas como unas “señoritas”. Así, se identifica un fino límite entre la confianza y desconfianza en sus educadoras.

Por otro lado, la iniciativa de aquellas jóvenes que acuden voluntariamente al Pastoral refleja una intencionalidad de cambio de compromisos en su identidad hacia lo convencional y representa un espacio determinante para complementar uno de los objetivos de los CJDR respecto a la responsabilización frente al delito mediante la internalización de la frase “lo que tú tienes, entregas”, la cual también indica la integración del otro en la configuración de su identidad. Para finalizar con los hallazgos respecto a las relaciones interpersonales intra-extra muros, en definitiva, la literatura ha comprobado que la restricción de visitas es uno de los principales estresores y causas de deterioro de la salud mental en los adolescentes privados de libertad; en ese sentido, la presencia de la familia no solo determina el estado emocional de las jóvenes en Santa Margarita, sino que también significa para ellas un espacio para cambiar su autopercepción porque se sienten aceptadas y escuchadas al compartir sus logros académicos en sus talleres y cambio conductual.

En segundo lugar, el proceso de adaptación a una institución total como lo es un CJDR implica acatar normas y rutinas. Al respecto, se identificó que los factores que han generado un proceso de despersonalización en las adolescentes son, principalmente, llevar el cabello trenzado, la restricción de visitas y acostumbrarse a aquellas actividades que forman parte de

su rutina, es decir, los talleres. Respecto a las normas referentes a su aspecto físico, si bien la mayoría de las adolescentes rechazan sus dos trenzas, también reconocen que les da un aspecto limpio y ordenado. Sumado a esto, en referencia a su rutina, si bien los talleres les permiten distraerse, mostrar y adquirir habilidades y las proyecta a visualizar un futuro profesional y/o laboral; la limitada variedad de talleres y los favoritismos nuevamente perpetúan los roles y estereotipos de género. Esta adaptación a las normas y rutina significa que son conscientes de la pérdida de autonomía para asumir un rol activo en la toma de decisiones sobre la actividad que les plazca realizar, es decir, se produce una pérdida del sí mismo, pues redefinen su identidad en un comportamiento colectivo según las peculiaridades y normas del endogrupo representado por Santa Margarita; además de perjudicar su salud mental con una tendencia a la depresión y ansiedad.

Por último, su identidad social se configura en línea con su identidad individual, ya que las adolescentes valoran el compañerismo en aquellos grupos de los que forman parte porque el apoyo mutuo, la unión, lealtad y autenticidad son cualidades representativas de su identidad individual que han desarrollado en su proceso socioeducativo y convivencia con sus compañeras. Asimismo, se identificó un cambio en su identidad al visualizarse como delincuentes, un adjetivo calificativo que las agrupa y diferencia del exogrupo conformado por los que se encuentran en libertad.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, los alcances de la presente investigación pueden resultar importantes para el PRONACEJ y el CJDR Santa Margarita. En primer lugar, el paradigma cualitativo utilizado permite visibilizar el detrimento del mantenimiento de una jerarquía simbólica e irreal como son los roles y estereotipos de género en la identidad de las adolescentes, su proceso socioeducativo y, sobre todo, en su desarrollo como mujeres. En segundo lugar, la literatura expuesta respecto a las consecuencias del proceso de despersonalización permite suscribir los reclamos de las jóvenes sobre determinadas normas y rutinas. En ese sentido, desde el ámbito de las políticas públicas, se recomienda desarrollar nuevas propuestas y planes de acción según el Principio del Interés Superior del Niño para proteger los derechos de estos adolescentes en su trato y atención y no sean estigmatizados debido a su conducta. Añadido a esto, se recomienda al INPE y el PRONACEJ reelaborar el modelo de ejecución penal actual establecido por el Estado Peruano específicamente para las mujeres. A su vez, reforzar el contenido y forma de los talleres en los Centros Juveniles para personalizar las potencialidades y habilidades de los jóvenes y, así, promover el desarrollo de su identidad y un mayor autoconocimiento.

Sin embargo, el presente estudio no estuvo exento de limitaciones. En primer lugar, la muestra solo estuvo conformada por mujeres debido al Centro Juvenil escogido para los propósitos de la investigación. En ese sentido, se sugiere que futuras líneas de investigación estudien las diferencias en el desarrollo de la identidad de los adolescentes privados de libertad en los dos CJDR más conocidos de Lima, es decir, Santa Margarita y el CJDR de Lima; o entre los adolescentes del CJDR de Lima y los CJDR de otras partes del Perú. En segundo lugar, la mayoría de las participantes pertenecen al Programa III y IV; esto acorde al criterio de inclusión de la duración de MSE que, si bien permitió el logro de los objetivos, también limitó la percepción de otras participantes. En tercer lugar, el proceso de obtención del permiso de la Gerencia de Centros Juveniles para el ingreso a Santa Margarita fue prolongado; sumado a esto, la disponibilidad de las participantes inicialmente seleccionadas para ser entrevistadas se vio interrumpida en repetidas ocasiones por cruces con sus actividades. En conjunto, todo esto retrasó significativamente el cronograma establecido para la elaboración del presente estudio y en ocasiones resultó agotador debido a la recopilación a mano de una gran cantidad de información en poco tiempo, teniendo que realizar un aproximado de 4 entrevistas diarias. En ese sentido, se recomienda a futuros investigadores que deseen trabajar con población privada de libertad y tengan límites de tiempo que cumplir, que tomen sus precauciones respecto a los trámites necesarios para la obtención de permisos y los cambios imprevistos que puedan suceder.

En cuarto lugar, los estudios en Santa Margarita son escasos, por lo que se sugiere que los investigadores pongan mayor atención en este centro, al cual le beneficiaría realizar cambios en su estructura. A su vez, se sugiere profundizar en otros temas que surgieron en la recopilación de información y no se pudieron desarrollar para evitar una desviación de los constructos investigados (identidad y adolescentes privadas de libertad), como el estudio del constructo de validación social en estas jóvenes y, respecto a la relación con sus educadoras, el rol del poder social que ejercen estas en Santa Margarita.

Finalmente, la tendencia a presentar síntomas de depresión y ansiedad cuando recién son privadas de libertad, llama a una mayor concientización y especial cuidado de su salud mental en los primeros meses de su llegada desde el enfoque del apoyo social; además de tener en cuenta el cuidado ético en investigaciones con esta población. En ese sentido, se enfatiza la necesidad de que las jóvenes mantengan un contacto activo con sus familias, pues la visita representa un espacio para que demuestran su avance en el proceso socioeducativo y se sientan aceptadas; además de ser un factor protector para su salud mental.

## Referencias

- Abram, K., Zwecker, N., Welty, L., Hershfield, J., Dulcan, M., & Teplin, L. (2015). Comorbidity and continuity of psychiatric disorders in youth after detention: A prospective longitudinal study. *JAMA Psychiatry*, 72(1), 84-93. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2014.1375>
- Abrams, L. S., & Hyun, A. (2009). Mapping a process of negotiated identity among incarcerated male juvenile offenders. *Youth & Society*, 41(1), 26-52. <https://doi.org/10.1177/0044118X08327522>
- Acosta, R., & Sánchez, J. (2017). *Religiosidad y depresión en adultos mayores institucionalizados de Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <http://hdl.handle.net/10757/622459>
- Aebi, M., Bessler, C., & Plattner, B. (2017). Auto aggression, external aggression and emotional problems in male juvenile detainees. *Forensische Psychiatrie Psychologie Kriminologie*, 11(3), 253-264. <http://dx.doi.org/10.1007/s11757-017-0436-1>
- Albarello, F., Crocetti, E., & Rubini, M. (2018). I and us: A longitudinal study on the interplay of personal and social identity in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 689-702. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0791-4>
- Azaola, E. (1998). *Prisiones para mujeres: un enfoque de género*. Programa interdisciplinario de Estudios de la Mujer. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5202453>
- Azaola, E., & J. Yacamán (1996). *Las mujeres olvidadas: un estudio sobre la situación actual de las cárceles de mujeres en la República mexicana*. El Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/jm214p96s?locale=es>
- Barbier, M. P. (2021). Mujeres Privadas de su Libertad y la Capacidad de Agencia Personal como Recurso. En Bracco, L & Martínez, P (Eds.), *Un Acercamiento Psicológico a la Población Penitenciaria en el Perú* (pp. 49 - 62). Pontificia Universidad Católica del Perú. [https://drive.google.com/file/d/1Dep\\_SpL5x8oysriyFjHj7FgRiyq4Jy9F/view](https://drive.google.com/file/d/1Dep_SpL5x8oysriyFjHj7FgRiyq4Jy9F/view)
- Barsoum, S. (2023). The Effects of Incarceration on Youths' Sense of Identity and Music-Based Rehabilitation: An Exploratory Pilot Study. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints202308.1441.v1>
- Beaudry, G., Yu, R., Långström, N., & Fazel, S. (2021). An Updated Systematic Review and Meta-regression Analysis: Mental Disorders Among Adolescents in Juvenile Detention and Correctional Facilities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(1), 46–60. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.01.015>
- Becht, A. I., Luyckx, K., Nelemans, S. A., Goossens, L., Branje, S. J. T., Vollebergh, W. A. M., & Meeus, W. H. J. (2019). Linking identity and depressive symptoms across adolescence: A

- multisample longitudinal study testing within-person effects. *Developmental Psychology*, 55(8), 1733–1742. <https://doi.org/10.1037/dev0000742>
- Becht, A. I., Nelemans, S. A., van Dijk, M. P. A., Branje, S. J. T., Van Lier, P. A. C., Denissen, J. J. A., & Meeus, W. H. J. (2017). Clear Self, Better Relationships: Adolescents' Self-Concept Clarity and Relationship Quality With Parents and Peers Across 5 Years. *Child Development*, 88(6), 1823–1833. <https://doi.org/10.1111/cdev.12921>
- Benavides, M., Valdivia, N., & Torero, M. (2007). *Exclusión, identidad étnica y políticas de inclusión social en el Perú: el caso de la población indígena y la población afro descendiente*. <http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/635/InvPolitDesarr-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blakemore, S.J. & Mills, K. L. (2014). Is Adolescence a Sensitive Period for Sociocultural Processing? *Annual Review of Psychology*, 65(1), 187– 207. <https://doi.org/10.1146/annurevpsych-010213-115202>
- Blanco, C., Gómez, N., & Orozco, D. (2020). Actualización de los trastornos de personalidad. *Revista Médica Sinergia*, 5(4), 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398779>
- Bracco, L. (2021). Living behind symbolic and concrete barriers of total institutions: Reflections on the transition between domestic symbolic patriarchal imprisonment and co-governed, state-sponsored incarceration in Perú. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, 10(1), 52-64. <https://doi.org/10.5204/ijcjsd.v10i1.1554>
- Branje, S., de Moor, E. L., Spitzer, J. & Becht, A. I. (2021), Dynamics of Identity Development in Adolescence: A Decade in Review. *J Res Adolesc*, 31, 908-927. <https://doi.org/10.1111/jora.12678>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brown, C., Fine, A., & Cauffman, E. (2019). DO POSITIVE PERCEPTIONS OF CORRECTIONAL STAFF MITIGATE INSTITUTIONAL VIOLENCE AMONG YOUTHFUL OFFENDERS?. *Psychology, public policy, and law : an official law review of the University of Arizona College of Law and the University of Miami School of Law*, 25(1), 38–45. <https://doi.org/10.1037/law0000191>
- Cajamarca, J. E., Triana, J. J., & Jiménez, W. A. (2015). Los efectos de Prisionalización y su relación con el Trastorno Adaptativo. *Enfoques*, 1(2), 54-82. <https://doi.org/10.24267/23898798.166>
- Cámara, S. (2011). Justicia juvenil restaurativa: marco internacional y su desarrollo en América Latina. *RJR: Revista de Justicia Restaurativa*, (1), 8-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3762641.pdf>

- Cameron, J. J., & Granger, S. (2019). Does self-esteem have an interpersonal imprint beyond self-reports? A meta-analysis of self-esteem and objective interpersonal indicators. *Personality and Social Psychology Review*, 23, 73–102. <https://doi.org/10.1177/1088868318756532>
- Canto, J. M., & Moral, F. (2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. *Escritos De Psicología - Psychological Writings*, 1(7), 59–70. <https://doi.org/10.24310/espiescpsi.vi1.13399>
- Carver, C., Kumari, J., & Scheier, M. (1989). Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology* 2(56), 267-283. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.56.2.267>
- Chen, K., Lay, K., Wu, Y., & Yao, G. (2007). Adolescent self-identity and mental health: The function of identity importance, identity firmness, and identity discrepancy. *Chinese Journal of Psychology*, 49, 53-72.
- Child Rights International Network. (2019). *Minimum ages of criminal responsibility in the Americas*. <https://archive.crin.org/en/home/ages/Americas.html>
- Código de los Niños y Adolescentes [CNA]. Art. 183, 194 y 235. 7 de julio de 2000 (Perú). [https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgna/Codigo\\_Ninos\\_Adolescentes.pdf](https://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgna/Codigo_Ninos_Adolescentes.pdf)
- Cohen, A., & Casey, B. J. (2014). Rewiring juvenile justice: the intersection of developmental neuroscience and legal policy. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(2), 63–65. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.11.002>
- Cohen, S., & Hoberman, H. M. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99-125. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1983.tb02325.x>
- Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial. <https://cdn.website-editor.net/50c6037605bc4d1e9286f706427108e6/files/uploaded/Jes%25C3%25BAs%2520Palacios%252C%2520%25C3%2581lvaro%2520Marchesi%252C%2520%25C3%25A9sar%2520Coll%2520-%2520Desarrollo%2520Psicol%25C3%25B3gico%2520y%2520Educaci%25C3%25B3n.pdf>
- Condori, M. & Reyna, G. (2016). *¿Por qué delinquen las mujeres? y ¿Cuál es su situación carcelaria? Realidad de las internas por tráfico ilícito de drogas en el Establecimiento Penitenciario de Mujeres de Concepción – Junín*. Punto Com.
- Consejo Nacional de Política Criminal. (2013). *Plan Nacional de Prevención y Tratamiento del Adolescente en Conflicto con la Ley Penal PNAPTA 2013-2018*. Ministerio de Justicia y

Derechos

Humanos.

[https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasportales/op\\_20160408\\_01.pdf](https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/obrasportales/op_20160408_01.pdf)

- Constant, C. (2011). Relaciones entre internas y guardias en el penal de mujeres de Lima: Análisis de las desigualdades de trato. *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 40(2), 411-418. <https://bifea.revues.org/pdf/1550>
- Constant, C. (2013). Sexe(s) derrière les barreaux: inégalités d'accès à la visite intime et hétérogénéité des pratiques sexuelles. *Revue Interdisciplinaire de travaux sur les Enriques*, 6, 1-18. [https://theses.hal.science/AMERIQUES\\_TAMP/halshs-00979313v1](https://theses.hal.science/AMERIQUES_TAMP/halshs-00979313v1)
- Constant, C. (2016). Pensar la violencia de las mujeres: La construcción de la figura delincuente. *Política y Cultura*, 46, 145-162. <https://www.scielo.cl/pdf/politcrim/v9n17/art01.pdf>
- Corona, H. F., & Funes, D. F. (2015). Abordaje de la sexualidad en la adolescencia. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 74-80. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.004>
- Cosme, C., Jaime, M., & Merino, A. (2007). *La imagen in/decente. Diversidad sexual, prejuicio y discriminación en la prensa escrita peruana*. Instituto de Estudios Peruanos IEP.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Criss, M., Pettit, G., Bates, J., Dodge, K., & Lapp, A. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: a longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73(4), 1220-1237. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00468>
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31(2), 207-222. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09>
- Crocetti, E. (2017). Identity formation in adolescence: The dynamic of forming and consolidating identity commitments. *Child Development Perspectives*, 11, 145-150. <https://doi.org/10.1111/cdep.12226>
- Crocetti, E., Prati, F., & Rubini, M. (2018). The interplay of personal and social identity. *European Psychologist*, 23, 300-310. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000336>
- del Solar, Y. (2021). Bienestar y Afrontamiento en Mujeres Privadas de Libertad de un Penal de Lima Metropolitana. En Bracco, L & Martínez, P (Ed.), *Un Acercamiento Psicológico a la Población Penitenciaria en el Perú* (pp. 63-79). Pontificia Universidad Católica del Perú. [https://drive.google.com/file/d/1Dep\\_SpL5x8oysriyFjHj7FgRiyq4Jy9F/view?pli=1](https://drive.google.com/file/d/1Dep_SpL5x8oysriyFjHj7FgRiyq4Jy9F/view?pli=1)
- De Moor, E. L., van der Graaff, J., van Dijk, M. P. A., Meeus, W., & Branje, S. (2019). Stressful life events and identity development in early and mid-adolescence. *Journal of Adolescence*, 76, 75-87. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.006>

- Development Services Group. (2017). *Intersection Between Mental Health and the Juvenile Justice System*. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. [https://ojjdp.ojp.gov/model-programs-guide/literature-reviews/intsection\\_between\\_mental\\_health\\_and\\_the\\_juvenile\\_justice\\_system.pdf](https://ojjdp.ojp.gov/model-programs-guide/literature-reviews/intsection_between_mental_health_and_the_juvenile_justice_system.pdf)
- De Wals, S., & Meszaros, (2012). *Handbook on Psychology of Self-Esteem*. Nova.
- Dodge, M., & Pogrebin, M. R. (2001). Collateral costs of imprisonment for women: Complications of reintegration. *The Prison Journal*, 81(1), 42-54. <https://doi.org/10.1177/0032885501081001004>
- Durán, M. R. (2021). *Efectos de la privación de libertad en adolescentes en conflicto con la ley penal. Una revisión sistemática* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/33263/2021mariaduran.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Echeverri, J. A. (2010). La prisionalización, sus efectos psicológicos y su evaluación. *Pensando Psicología*, 6(11), 157-166. <https://docplayer.es/26563105-La-prisonalizacion-sus-efectos-psicologicos-y-su-evaluacion-1.html>
- Emmos, R. (2005). Emotion and Religion. En R. Paloutzian, & C. Park (Eds.), *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality* (pp. 235-252). The Guilfor Press.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. International Universities Press.
- Espejo, T., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Martínez-Martínez, A., & Pérez-Cortés, A. (2018). Actividad física y autoconcepto: dos factores de estudio en adolescentes de zona rural. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(2), 203-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6543402>
- Espinosa, E. M., & Sorensen, J. R. (2016). The Influence of Gender and Traumatic Experiences on Length of Time Served in Juvenile Justice Settings. *Criminal Justice and Behavior*, 43(2), 187-203. <https://doi.org/10.1177/0093854815605540>
- Ferrer-Wreder, L., & Kroger, J. (2020). *Identity in adolescence: The balance between self and other* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315165806>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores-Galindo, P. M. (2012). *Características sobre la pensadora en un establecimiento penitenciario de Lima* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4433>
- Foa, E., & Riggs, D. (1995). Posttraumatic stress disorder following assault: Theoretical considerations and empirical findings. *Current directions in Psychological Science*, 4(2), 61-65. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10771786>

- Fondo de la Naciones Unidas. (2020). *¿Qué es la adolescencia?*. UNICEF Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. (3ª ed). Siglo XXI Editores Argentina. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Freixas, A. (2001). Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género en *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp. 23-31). Universidad de Sevilla. <http://hdl.handle.net/11441/57801>
- Gallegos, A. (2014). *Características de la identidad de género en un grupo de "mujeres masculinas" recluidas en un establecimiento penitenciario (E.P.) de Lima* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5602>
- García, G. (2011). Las vivencias subjetivas de mujeres menores internadas en el Centro de Educación e Internamiento por Medida Judicial de Zaragoza. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (29), pp. 131-148. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/view/541/527>
- García, F., & Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones. [https://web.teaediciones.com/ejemplos/af-5\\_manual\\_2014\\_extracto.pdf](https://web.teaediciones.com/ejemplos/af-5_manual_2014_extracto.pdf)
- García, P., & Suescún, J. (2012). Experiencia de internamiento y construcción de la identidad de género en adolescentes mujeres en situación de conflicto con la ley. *Prospectiva*, (17), 255-280. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i17.1152>
- Garland, B., Wodahl, E., & Gretchen, E. (2015). Religious Beliefs and Public Support for Prisoner Reentry. *Criminal Justice Policy Review*, 28(9), 879-895. <https://doi.org/10.1177/0887403415619985>
- Gerencia de Centros Juveniles. (2017). *Informe estadístico: Noviembre 2017*. Poder Judicial del Perú. <https://scc.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/3b36f980477e06fe99669b1612471008/estad%C3%A9stica+noviembre+2017.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=3b36f980477e06fe99669b1612471008>
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Anchor Books.
- Gomes, R. (2012). Capítulo 4: Análisis e interpretación de datos de investigación cualitativa en M. C. De Souza, S. Ferreira y R. Gomes (Eds.), *Investigación social. Teoría, método y creatividad* (pp. 607-114). Lugar Editorial.
- Gonçalves, L., Dirkzwager, A., Martins, C., Gonçalves, R., & Van der Laan, P. (2016). Institutional infractions among young prisoners: a longitudinal study. *The Prison Journal*, 96(3), 462-484. <http://dx.doi.org/10.1177/0032885516635777>

- González, M. J. (2017). *La experiencia de lectura y producción de textos, en los talleres de Fundación Itaca, de jóvenes privados de libertad y la producción de sus subjetividades en centros cerrados de Sename en la Región Metropolitana* [Tesis de Maestría, Universidad Alberto Hurtado]. <https://fundacionitaca.cl/wp-content/uploads/2020/05/Tesis-Mag%C3%ADster-en-Intervenci%C3%B3n-Social-2017-Mar%C3%ADa-Jos%C3%A9-Gonz%C3%A1lez-Universidad-Alberto-Hurtado.pdf>
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56(2), 415–428. <https://doi.org/10.2307/1129730>
- Guerrero, J. K. (2017). *La influencia del cine y las prácticas audiovisuales en contexto de privación de la libertad: Proyecto de Formación Audiovisual en el Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/9144/Guerrero\\_Mercado\\_Influencia\\_cine\\_a3\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/9144/Guerrero_Mercado_Influencia_cine_a3_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hardie-Bick, J. (2018). Identity, imprisonment, and narrative configuration. *New Criminal Law Review*, 21(4), 567–591. <https://doi.org/10.1525/nclr.2018.21.4.567>
- Harris, M. A., Donnellan, M. B., Guo, J., McAdams, D. P., Garnier-Villarreal, M., & Trzesniewski, K. H. (2017). Parental Co-Construction of 5- to 13-Year-Olds' Global Self-Esteem Through Reminiscing About Past Events. *Child Development*, 88(6), 1810–1822. <https://doi.org/10.1111/cdev.12944>
- Harris, M. A., & Orth, U. (2020). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(6), 1459–1477. <https://doi.org/10.1037/pspp0000265>
- Hatano, K., Sugimura, K., & Schwartz, S. J. (2018). Longitudinal Links Between Identity Consolidation and Psychosocial Problems in Adolescence: Using Bi-Factor Latent Change and Cross-Lagged Effect Models. *Journal of youth and adolescence*, 47(4), 717–730. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0785-2>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed). MacGraw-Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Hildenbrand, A. (2015). Razones para vivir y afecto en mujeres privadas de libertad en un establecimiento penitenciario de Lima. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 19(2), 113-131.

[http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/3457/1/Razones\\_Hildenbrand-Mellet.pdf](http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/3457/1/Razones_Hildenbrand-Mellet.pdf)

- Kipp, L. (2016). Psychosocial aspect of youth physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 28(1), 28-31. <http://doi.org/10.1123/pes.2016-0009>
- Klimstra, T. A., Crocetti, E., Hale, W. W., Kolman, A. I.M., Fortanier, E., & Meeus, W. H. J. (2011). Identity formation in juvenile delinquents and clinically referred youth. *European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 61(3), 123–130. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.05.002>
- Klimstra, T. A., Hale, W. W., 3rd, Raaijmakers, Q. A., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2010). Identity formation in adolescence: change or stability?. *Journal of youth and adolescence*, 39(2), 150–162. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9401-4>
- Klimstra, T. A., & Schwab, J. R. (2021). Time and Identity: An Evaluation of Existing Empirical Research, Conceptual Challenges, and Methodological Opportunities. *Identity*, 21(4), 275–288. <https://doi.org/10.1080/15283488>
- Kroger, J. (2008). *Identity development during adolescence*. Sage Publications.
- Kroger, J., & Marcia, J. E. (2011). *The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations*. In S. J. Schwartz.
- Kyprianides, A., & Easterbrook, M. J. (2019). Social Factors Boost Well-Being Behind Bars: The Importance of Individual and Group Ties for Prisoner Well-Being. *Applied psychology. Health and well-being*, 12(1), 7–29. <https://doi.org/10.1111/aphw.12171>
- Kyprianides, A., & Easterbrook, M. J. (2020). “Finding Rhythms Made Me Find My Rhythm in Prison”: The Role of a Music Program in Promoting Social Engagement and Psychological Well-being Among Inmates. *The Prison Journal*, 100(4), 531–554. <https://doi.org/10.1177/0032885520939316>
- Laje, M. I. (2006). El encierro de los jóvenes: ¿un tiempo para el cambio? *Kairos: Revista de temas sociales*, 10(18), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7225246>
- Lan, N. T., & Huong, N. H. (2021). The significance of understanding psychosexual development and sexuality education for Vietnamese adolescents. *International Journal of Research*, 10(16), 19-31. [https://www.researchgate.net/profile/Lan-Nguyen-Thi-4/publication/355826199\\_The\\_significance\\_of\\_understanding\\_psychosexual\\_development\\_and\\_sexuality\\_education\\_for\\_Vietnamese\\_adolescents/links/64764e196fb1d1682b1dc54e/The-significance-of-understanding-psychosexual-development-and-sexuality-education-for-Vietnamese-adolescents.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lan-Nguyen-Thi-4/publication/355826199_The_significance_of_understanding_psychosexual_development_and_sexuality_education_for_Vietnamese_adolescents/links/64764e196fb1d1682b1dc54e/The-significance-of-understanding-psychosexual-development-and-sexuality-education-for-Vietnamese-adolescents.pdf)
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.

- León, D. (2013). *Feminidades en conflicto y conflictos entre mujeres. Género, transgresión y violencia entre mujeres adolescentes de dos colegios públicos de Lima*. Secretaría Nacional de la Juventud – Ministerio de Educación. <https://juventud.gob.pe/wp-content/uploads/2017/12/Feminidades-en-conflicto-y-conflictos-entre-mujeres.pdf>
- Levey, E. K. V., Garandau, C. F., Meeus, W., & Branje, S. (2019). The Longitudinal Role of Self-Concept Clarity and Best Friend Delinquency in Adolescent Delinquent Behavior. *Journal of youth and adolescence*, 48(6), 1068–1081. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00997-1>
- Luciano, E. C., & Orth, U. (2017). Transitions in romantic relationships and development of self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 112(2), 307–328. <https://doi.org/10.1037/pspp0000109>
- Luna, N. C., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (10). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/991>
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of adolescence*, 29(3), 361–378. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.03.008>
- Machado, M.; Márquez, A.M. & Suárez, M. (2019). La concentración de la atención en escolares sordos implantados de primer grado. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/concentracion-escolares-sordos.html>
- Malaver-Pérez, I. M. (2021). La experiencia de privación de la libertad en mujeres adolescentes en conflicto con la ley y el impacto en la configuración de su subjetividad. *Revista Criminalidad*, 63(3), 167-185. <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v63n3/1794-3108-crim-63-03-167.pdf>
- Mapelli, B. (2006). *La mujer en el sistema penitenciario peruano*. IDEMSA
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Marcus, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107-114. <https://intersticios.es/article/view/6330/5750>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Sage.
- Mejía, C. (2009). Mujeres, lesbianismo y sexualidad en reclusión. En *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología. <https://www.aacademica.org/carlos.mejia.reyes/2.pdf>

- Méndez, P., & Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psyke*, 17(1), 59-64. doi: 10.4067/S0718-22282008000100006
- Menegatti, M., & Rubini, M. (2012). From the individual to the group: The enhancement of linguistic bias. *European Journal of Social Psychology*, 42(1), 36–40. <https://doi.org/10.1002/ejsp.856>
- Meth, P. (2017). ‘Coughing Everything Out’: The Solicited Diary Method. In V. Braun, V. Clarke, & D. Gray (Eds.), *Collecting Qualitative Data: A Practical Guide to Textual, Media and Virtual Techniques* (pp. 71-93). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781107295094.006>
- Mikyuck, A., Woolard, J., & Umpierre, M. (2019). Improving engagement, empowerment, and support in juvenile corrections through research. *Translational Issues in Psychological Science*, 5(2), 182. <http://dx.doi.org/10.1037/tps0000190>
- Minev, M., Petrova, B., Mineva, K., Petkova, M., & Strebkova, R. (2018). Self-esteem in adolescents. *Trakia Journal of Sciences*, 16(2), 114-118. <http://tru.uni-sz.bg/tsj/N2,%20Vol.16,%202018/M.Minev.pdf>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2017). *Adolescentes infractores en el Perú*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1708343/BOLETIN%2006%20-%202017%20Adolescentes%20Infractores.pdf>
- Molpeceres, M. (2004). *Identidades y formación para el trabajo en los márgenes del sistema educativo: escenarios contradictorios en la garantía social*. Oficina Internacional del Trabajo Cinterfor/OIT.
- Montes de Oca, T., & Silva, A. (2003). Efectos psicosociales de la reclusión en instituciones penitenciarias. En A. Silva (Ed.). *Conducta antisocial: un enfoque psicológico*. Pax México.
- Moscattelli, S., & Rubini, M. (2011). The impact of group entitativity on linguistic discrimination ingroup favoritism and outgroup derogation in the explanation of negative outcome allocations. *Social Psychology*, 42(4), 292–299. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000071>
- Muñoz, J. M. (2003). Manual de Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti. <https://index-f.com/lascasas/documentos/lc0101.pdf>
- Musitu, G., Jiménez, T., & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36(2), 181-196. [https://www.uv.es/~lisis/gonzalo/7\\_musitu.pdf](https://www.uv.es/~lisis/gonzalo/7_musitu.pdf)
- Nasir, N. S., & Bang, M. (2013). Conceptualizing cultural and racialized process in learning: Introduction. *Human Development*, 55(5-6), 247–249. <https://doi.org/10.1159/000345311>
- National Research Council, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Committee on Law and Justice, Committee on Causes & Consequences of High Rates of Incarceration.

- (2014). *The growth of incarceration in the United States: Exploring causes and consequences*. In Travis, J., Western., B. & Redburn, S (Eds.), The National Academies Press.
- Observatorio Nacional de Política Criminal - INDAGA (2017). *Justicia Juvenil Diferenciada*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. [https://peru.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Publicacio%CC%81n%20NU%20FINAL\\_OK\\_VIRTUAL\\_0.pdf](https://peru.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Publicacio%CC%81n%20NU%20FINAL_OK_VIRTUAL_0.pdf)
- Observatorio Nacional de Política Criminal – INDAGA (2023a). *Volver a empezar. Experiencias de reinserción de jóvenes egresados de centros juveniles*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <https://juventud.gob.pe/wp-content/uploads/2023/06/Volver-a-empezar-2023.pdf>
- Observatorio Nacional de Política Criminal – INDAGA (2023b). *¿Cómo están los Centros Juveniles? Resultados de la encuesta aplicada a las y los adolescentes que ejecutan medida socioeducativa de internación o internación preventiva en los centros juveniles de Lima*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4541025/Co%CC%81mo%20esta%CC%81n%20los%20Centros%20Juveniles.pdf?v=1684159196>
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2013). *La justicia juvenil en el Perú*. Organización de las Naciones Unidas. [https://www.unodc.org/documents/peruandecuador/Informes/Justicia\\_Juvenil\\_Peru\\_2013\\_Final.pdf](https://www.unodc.org/documents/peruandecuador/Informes/Justicia_Juvenil_Peru_2013_Final.pdf)
- Osorio, R. M. (2020). *El rol de las educadoras sociales en tanto burócratas de la calle en el funcionamiento del Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de Santa Margarita (2019)* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17451/OSORIO\\_PAPIN\\_Y\\_REYNA\\_MICHELLE\\_EDUCADORAS\\_SOCIALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17451/OSORIO_PAPIN_Y_REYNA_MICHELLE_EDUCADORAS_SOCIALES.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Palacios, J. (1999). Desarrollo del yo. En I. Etxebarria, M. J. Fuentes, F. López y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide.
- Papalia, E., Feldman, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. McGrawHill. <https://psicologoseducativosgeneracion20172021.files.wordpress.com/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>
- Pastor, L. M. (2007). *Nosotras no somos malas: El teatro como recurso comunicacional y estrategia socioeducativa para romper estigmas y generar encuentros. Experiencia en el Centro Juvenil “Santa Margarita”* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/4696>

- Penal Reform International. (2014). *Neglected needs: Girls in the criminal justice system*. e Interagency Panel on Juvenile Justice. <https://cdn.penalreform.org/wpcontent/uploads/2014/02/girls-crim-just-v4.pdf>
- Peñate, A. I. (2012). Identidades barriales en jóvenes cubanos. *Revista Del Centro De Investigación De La Universidad La Salle*, 10(37), 53–66. <https://doi.org/10.26457/recein.v10i37.103>
- Perales, C. Y. (2021). Aportaciones sobre el autoconcepto y autoestima. Nunca es tarde para aceptarse. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE4). <https://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe4/2007-7890-dilemas-8-spe4-00068.pdf>
- Peralta, M. B. (2019). *Narrativas de Identidad de jóvenes privados de libertad en el Centro de Reclusión Cerrado San Bernardo* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Chile] <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/173872>
- Pereira, D. (1990). *Efectos sociales de la institucionalización: los recursos de subsistencias que utilizan los adolescentes egresados del Puericultorio "Pérez Aranibar"* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Pezo, G. M. (2021). Bienestar y Rumiación en Internas de un Penal Modelo de Lima Metropolitana. En Bracco, L & Martínez, P (Eds.), *Un Acercamiento Psicológico a la Población Penitenciaria en el Perú* (pp. 81 - 92). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. Labor.
- Pineda, M. K. (2017). *Concepciones de ser mujer en adolescentes infractoras internas y sus educadoras* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/9996>
- Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. In H. Cooper, P. Camic, D. Long, A. Panter, D. Rindskopf, & K. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5–18). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-001>
- Powel, V. (2014). Breaking Youth Behind Bars: A Literature Review What are the Psychological Effects of Incarceration on Youth? *UC Merced Undergraduate Research Journal*, 7(1). <http://dx.doi.org/10.5070/M471024989>
- Programa Nacional de Centros Juveniles (2021). *Guía para Equipos Técnicos Interdisciplinarios de los CJDR*. Programa Nacional de Centros Juveniles. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2039101/RDE-112-2021-GUIA%20PARA%20EQUIPOS%20T%C3%89CNICOS%20INTERDISCIPLINARIOS.pdf>

- Programa Nacional de Centros Juveniles (2023). *Boletín Estadístico - Marzo 2023: Reporte mensual de datos estadísticos presentados por UAPISE*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <https://www.gob.pe/institucion/pronacej/informes-publicaciones/4168849-boletin-estadistico-marzo-2023>
- Programa Nacional de Centros Juveniles (2024). *Boletín Estadístico - Febrero 2024: Reporte mensual de datos estadísticos presentados por UAPISE*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6154802/5432600-boletin-estadistico-febrero-2024.pdf?v=1712588084>
- Puente-Palacios, K., & Santos de Souza, M. G. (2018). Professional self-concept: Prediction of teamwork commitment. *Revista de Psicología*, 36(2), 465-490. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/20024/20027>
- Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B., & Miranda, J. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 320-344. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v19n2/2027-7679-rlcs-19-02-320.pdf>
- Ragelienė, T. (2016). Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry = Journal de l'Académie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 25(2), 97-105. [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4879949/pdf/ccap25\\_p0097.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4879949/pdf/ccap25_p0097.pdf)
- Rappaport, J. (1977). *Community psychology: Values, research, and action*. Holt, Rinehart & Winston.
- Reyes, C. (2014). ¿Por qué las adolescentes chilenas delinquen? *Política Criminal*, 9(17), 1-26. <http://doi.org/10.4067/S0718-33992014000100001>
- Riquelme, H. (2000). Latinoamericanos en Europa. Experiencia de desarraigo y proceso de identidad psicocultural. *Medicina UPB*, 19(1), 17-36. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/medicina/article/download/3574/3268/6427>
- Rodríguez, M. (2019). *Efectos de la estancia en prisión. Revisión de las principales consecuencias que conlleva el paso por prisión en los internos* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pontificia Comillas]. [https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/30846/1/TFG\\_RodriguezLopezMarta.pdf](https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/30846/1/TFG_RodriguezLopezMarta.pdf)
- Rutter, M., & Pickles, A. (1991). Person-environment interactions: Concepts, mechanisms, and implications for data analysis. In T. D. Wachs & R. Plomin (Eds.), *Conceptualization and*

- measurement of organism-environment interaction* (pp. 105–141). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10100-006>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet. Child & adolescent health*, 2(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Scandroglio, B., López, J. S. & San José, M. C. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), 80-89.
- Schwartz, S. J., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Hale, W. J. I., Frijns, T., Oosterwegel, A., & Meeus, W. H. J. (2011). Daily dynamics of personal identity and self-concept clarity. *European Journal of Personality*, 25(5), 373–385. <https://doi.org/10.1002/per.798>
- Sherman, R. R., & Webb, R. B. (1988). *Qualitative research in education: Focus and methods*. Taylor & Francis Group. <https://idr.uin-antasari.ac.id/473/1/kualitatifrisetEDUCATION.pdf>
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255–284. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190124>
- Steensma, T. D., Kreukels, B. P., de Vries, A. L., & Cohen-Kettenis, P. T. (2013). Gender identity development in adolescence. *Hormones and behavior*, 64(2), 288-297. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0018506X13000676>
- Sugimura, K., Gmelin, J. O. H., van der Gaag, M. A. E., & Kunnen, E. S. (2021). Exploring Exploration: Identity Exploration in Real-Time Interactions among Peers. *Identity*, 22(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/15283488.2021.1947819>
- Sutton, J., & Austin, Z. (2015). Qualitative Research: Data Collection, Analysis, and Management. *The Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 68(3), 226-231. doi: 10.4212/cjhp.v68i3.1456
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroups relations*. Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.
- Tampoia, A. (2010). Mujeres y relatos. Mujeres andinas, mujeres recluidas. *Revista Venezolana de estudios de la mujer*, 1(34), 263-270.
- Thompson, H., Wojciak, A., & Cooley, M. (2016). Self-esteem: A mediator between peer relationships and behaviors of adolescents in foster care. *Children and Youth Services Review*, 66, 109-116. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.05.003>
- Thornberry, T. P., Huizinga, D., & Loeber, R. (2004). The causes and correlates studies: Findings and policy implications. *Juvenile Justice*, 9, 3-19. <https://doi.org/10.1037/e306292005-002>

- Torres, A. (2008). *Drogas, cárcel y género en Ecuador: La experiencia de mujeres “mulas”* [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1281/4/TFLACSO-2008ATA.pdf>
- Trepte, S. & Loy, L. S. (2017). Social Identity Theory and Self-Categorization Theory. In ds P. Rössler, C.A. Hoffner & L. Zoonen (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1-13). <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0088>
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group: A selfcategorization theory*. Blackwell.
- Valverde, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias: la intervención sobre la conducta desadaptada*. Editorial Popular, S. A.
- Vásquez, C. (2003). *Delincuencia juvenil: Consideraciones penales y criminologías* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Wagner, J., Becker, M., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). The first partnership experience and personality development: A propensity score matching study in young adulthood. *Social Psychological and Personality Science*, 6(4), 455–463. <https://doi.org/10.1177/1948550614566092>
- Wheeler, S., & Holloway, I. (2010). Sampling and Site Selection en *Qualitative Research in Nursing and Healthcare*.
- Xiang, G., Li, Q., Du, X., Liu, X., Xiao, M., & Chen, H. (2022). Links between family cohesion and subjective well-being in adolescents and early adults: The mediating role of self-concept clarity and hope. *Current Psychology*, 41(1), 76–85. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00795-0>
- Yunguri, V., Gutiérrez, E., Pacheco, V. A., Accostupa, Y. M., De La Torre, C., & Velázquez, T. (2021). Depresión y prácticas religiosas en internos de un establecimiento penitenciario de Cusco-Perú. *Revista de Psicología*, 39(1), 311-338. <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v39n1/0254-9247-psico-39-01-311.pdf>
- Zacarés, J. J., & Iborra, A. (2006). ¿Es posible la optimización del desarrollo de la identidad en la adolescencia? Intervenciones más allá del autoconcepto. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 18(1), 31–46. <https://doi.org/10.1174/113564006777115411>
- Zacarés, J. J., & Llinares, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, (341), 123-148. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/68832/00820073007124.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## Apéndices

### Apéndice A: Consentimiento informado

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es conducida por la estudiante Nuria Torres Cervantes de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú; y busca explorar la relación de las dinámicas del contexto privativo de libertad y el desarrollo de la identidad de las adolescentes internas en el Centro Juvenil Santa Margarita.

Esta consta de la participación de las jóvenes privadas de libertad seleccionadas por la directora en una sesión de entrevista con duración aproximada de una hora; donde se les pedirá responder algunas preguntas y completar ciertos datos consignados en un horario.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la investigadora se compromete a no revelar la identidad de la participante en ningún momento. Los resultados de la investigación serán discutidos por la investigadora y la supervisora a cargo, con fines académicos, manteniendo siempre la confidencialidad mediante el anonimato del participante. Asimismo, al finalizar la investigación, se realizará una devolución oral y escrita de los resultados a la institución y al PRONACEJ.

Si tiene alguna duda sobre el proyecto, puede hacerla en cualquier momento del proceso. Además del permiso de la directora para la investigación en el Centro Juvenil Santa Margarita, también se le pedirá su participación voluntaria a las adolescentes participantes, quienes podrán retirarse cuando lo deseen, sin que esto les perjudique de alguna forma.

Para cualquier información adicional y/o dificultad, podrá contactarse con la investigadora al correo electrónico: [a20185989@pucp.edu.pe](mailto:a20185989@pucp.edu.pe) o con la Mg. Eileen Contreras, supervisora de la investigación, al correo: [ejcontreras@pucp.edu.pe](mailto:ejcontreras@pucp.edu.pe)

Desde ya se le agradece su compromiso.

Yo, \_\_\_\_\_, he sido informada de las condiciones del estudio y acepto que las jóvenes que se encuentran en Centro Juvenil Santa Margarita (CJSM) participen de esta investigación que está realizando la alumna de la Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lima, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2023

\_\_\_\_\_  
Firma de la directora del CJSM

\_\_\_\_\_  
Firma de la investigadora

## Apéndice B: Asentimiento informado

### ASENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación es conducida por la estudiante Nuria Torres Cervantes de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú; y busca explorar la relación de las dinámicas del contexto privativo de libertad y el desarrollo de la identidad de las adolescentes internas en el Centro Juvenil Santa Margarita. Esta consta de la participación en una sesión de entrevista con duración aproximada de una hora de tu tiempo; donde se te pedirá responder algunas preguntas y llenar unos datos.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria, es decir, aun cuando la directora haya autorizado tu participación, puedes decidir hacerlo o no. Además, la investigadora se compromete a no revelar la identidad de las participantes en ningún momento. Los resultados de la investigación serán discutidos por la investigadora y la supervisora a cargo, con fines académicos, manteniendo siempre la confidencialidad mediante el anonimato de la participante. Asimismo, al finalizar la investigación, se realizará una devolución oral y escrita de los resultados.

Si tienes alguna duda sobre el proyecto, puedes hacerla en cualquier momento del proceso. De igual manera, puedes retirarte cuando lo desees, sin que esto te perjudique de alguna forma. Por último, si alguna pregunta te resulta incómoda, tienes el derecho de dárselo a conocer a la investigadora o no responderlas.

Para cualquier información adicional y/o dificultad, podrás contactarte con la investigadora al correo electrónico: [a20185989@pucp.edu.pe](mailto:a20185989@pucp.edu.pe) o con la Mg. Eileen Contreras, supervisora de la investigación, al correo: [ejcontreras@pucp.edu.pe](mailto:ejcontreras@pucp.edu.pe)

Desde ya se te agradece la participación.

Yo, \_\_\_\_\_, con \_\_\_\_\_ años de edad, he sido informada de las condiciones del estudio y acepto participar voluntariamente de la investigación que está realizando la alumna de la Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lima, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2023

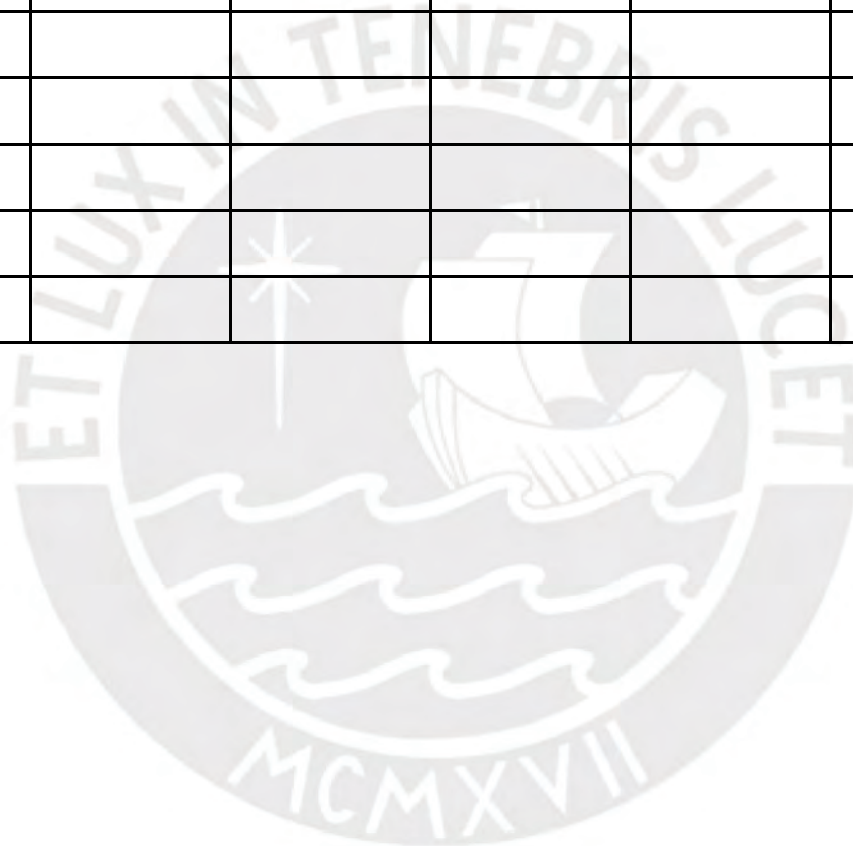
\_\_\_\_\_  
Firma de la participante

\_\_\_\_\_  
Firma de la investigadora

**Apéndice C: Ficha sociodemográfica**

**Ficha de datos**

<b>Nombre</b>	<b>Edad</b>	<b>Lugar de procedencia</b>	<b>Tipo de infracción</b>	<b>Duración de Medida Socio Educativa</b>	<b>Tiempo de internamiento transcurrido</b>
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					



**Apéndice D: Horario**

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
5-6 am							
6-7 am							
7-8 am							
8-9 am							
9-10 am							
10-11 am							
11-12 pm							
12-1 pm							
1-2 pm							
2-3 pm							
3-4 pm							
4-5 pm							
5-6 pm							
6-7 pm							
7-8 pm							
8- 9 pm							

## Apéndice E: Protocolo de contención

### Protocolo de contención

La presente investigación tiene como objetivo explorar la relación de las dinámicas del contexto privativo de libertad y el desarrollo de la identidad de las adolescentes internas en el Centro Juvenil Santa Margarita, para lo cual se trabajará con las adolescentes que deseen participar de esta voluntariamente, mediante la realización de entrevistas semi-estructuradas. La Guía de Entrevista sobre Contexto Penitenciario y la Construcción de la Personalidad en Adolescentes Privadas de Libertad elaborada para este propósito consta de preguntas que pueden ser consideradas íntimas y/o movilizantes. Por este motivo, y con finalidades éticas, se ha planteado el siguiente protocolo de contención, con procedimientos que serán aplicados cuando se considere pertinente, para brindar soporte en caso ocurra algún problema al momento de responder a las preguntas planteadas en la investigación y, especialmente, buscando asegurar el bienestar de las participantes.

Como elementos esenciales, se tendrá en cuenta llevar papel higiénico. A continuación, se explican diferentes formas de proceder frente a posibles situaciones de vulnerabilidad en las participantes que podrían ocurrir durante el proceso de entrevistas:

#### 1. Ante la aparición de un grado de ansiedad significativo por parte del entrevistado:

- Mantener el contacto visual, propiciando la sensación de calidez, compañía y contención.
- Recordarle que todo lo compartido es confidencial, ello, con la finalidad de que perciba como seguro y de mayor confianza el espacio de entrevista.
- De ser necesario, detener la entrevista, indicándole que se hará una pausa a la entrevista - *“No se preocupe, vamos a parar aquí por un momento.”*
- Preguntarle cómo se siente y si se siente cómodo de continuar con la entrevista. En caso no se sienta cómodo, se suspende la entrevista y se evalúa la posibilidad de programar una segunda sesión de la entrevista, ello, teniendo siempre en cuenta que la participación es voluntaria. De lo contrario, se le agradece por su tiempo, dándose por finalizado el proceso de entrevista.

#### 2. Ante el llanto del entrevistado:

- Detener la entrevista, indicándole que se hará una pausa a la entrevista.
- Ofrecerle papel. - *“Aquí tiene papel.”*

- Brindarle soporte emocional. Preguntarle cómo se siente. -“¿Se encuentra más tranquilo/tranquila?” En función a ello, preguntarle si se siente cómodo de continuar con la entrevista. Si lo desea, darle espacio a lo que quiera decir, empatizando con lo que está compartiendo y brindándole la contención necesaria. Esperar a que se calme. En caso no se sienta cómodo, se suspende la entrevista y se evalúa la posibilidad de retomarla en otro momento, ello, considerando siempre que la participación es voluntaria. De lo contrario, se le agradece por su tiempo, dándose por finalizado el proceso de entrevista.
3. Ante una incomodidad excesiva del entrevistado al realizarle preguntas sobre su vida íntima:
- Detener la entrevista, indicándole que se hará una pausa a la entrevista.
  - Recordarle que todo lo compartido es confidencial, ello, con el fin de que perciba el espacio de entrevista como uno seguro y de mayor confianza. Asimismo, expresarle que lo que interesa es aproximarse a sus experiencias y vivencias, sin hacer juicios sobre ellas.
  - Recordarle que la participación es voluntaria y que tiene la libertad de retirarse si lo considera adecuado.
4. Ante la aparición de algún problema, a partir de los temas tocados durante el proceso de entrevista, que requiera de ayuda especializada para el adulto:
- Detener la entrevista, indicándole que se hará una pausa a la entrevista.
  - Brindarle soporte emocional. Preguntarle cómo se siente y si la persona desea conversar de ello, darle espacio a lo que quiera decir, empatizando con lo que está compartiendo y brindándole la contención necesaria. Esperar a que se calme.
  - Ofrecerle orientación acerca del modo en que puede proceder y, de considerarse pertinente, recomendarle involucrarse en un proceso de psicoterapia.
  - En caso de que se detecte su sobrecarga, comunicarse con las educadoras de las adolescentes para que estén al tanto.

## Apéndice F: Guía de entrevista

Rapport:

Hola, ¿cómo has estado? ¿qué has hecho hoy? Bueno, como recordarás, mi nombre es Nuria Torres y soy estudiante. Me gustaría saber, ¿cómo preferirías que te llame? (...)

Bien (nombre del participante) ahora, para empezar con la entrevista, me gustaría hacerte algunas preguntas ¿está bien?

### 1. Percepción de la vida en un contexto privativo de libertad

- a. Me gustaría que recuerdes tu experiencia con las personas con las que trataste antes de ingresar a Santa Margarita, es decir, la policía, el fiscal y el juez. ¿Con quién de estas personas interactuaste primero? ¿Y después? Ahora, vayamos en el mismo orden ¿Cómo te trató \_\_\_?

#### Repreguntas:

- i. ¿Por qué?
- ii. ¿Cómo te hizo sentir eso? (respecto a algún hecho traumático que pueda contar)
- b. Ahora, cuando recién llegaste a Santa Margarita ¿qué sentiste en este nuevo lugar?
  - i. ¿Cuál fue tu actitud?
- c. ¿Cómo ha cambiado tu forma de ser el estar en este lugar? ¿Cómo ha cambiado la forma en la que te ves a ti misma?

### 2. Impacto de las rutinas en un contexto privativo de libertad

Ahora, quiero que me cuentes cómo es tu rutina diaria en Santa Margarita. Para esto, vamos a llenar juntas este horario que he traído (*se despliega el papelógrafo con el horario impreso*). Por ejemplo, si a tal hora desayunas, escribes “desayuno” y me comentas más detalles sobre esa actividad. Entonces, empezemos:

- d. ¿A qué hora te levantas? ¿y qué haces apenas te levantas? ¿y qué desayunas? ¿puedes elegir lo que comes? ¿qué tipo de ropa usas? ¿y todas visten igual? ¿y cómo te peinas? ¿y todas se peinan igual? ¿y cómo te hace sentir vestirte o peinarte igual a las otras chicas? (*Continúan las preguntas respecto a sus otras actividades, repreguntando mientras ella vaya contando*)

**Repreguntas:**

- i. ¿Hay cosas que se te permiten escoger?
  - 1. ¿Cómo te hace sentir esto?
  - 2. ¿Por qué te sientes así?
- ii. ¿Hay reglas y rutinas establecidas por ustedes mismas? ¿Cómo cuáles?
- e. Y de todo lo que me has contado sobre tu rutina diaria acá, ¿Qué es lo que más te gusta hacer?

**Repreguntas:**

- i. ¿Por qué te da satisfacción hacer esto?
- ii. ¿Y lo que te gusta menos?
  - 1. ¿por qué?
- f. Bien, ahora quisiera entender cómo te ves a ti misma. Entonces, para seguir conociéndote, cuéntame, ¿qué opinas respecto a los talleres que brinda Santa Margarita?
  - i. ¿Sientes que los talleres permiten que muestres tus habilidades? ¿Cómo te hace sentir esto?
  - ii. ¿Qué opinas de la variedad de talleres?

**Repregunta:**

- iii. ¿Qué otros talleres crees que podría haber?
- g. Ahora, pasemos al plano físico, ¿Qué tanto te importa tu aspecto físico que das a las demás?

**Repreguntas:**

- i. ¿Por qué? ¿Esto (*respecto a su respuesta afirmativa o negativa*) es así desde antes de tu ingreso a Santa Margarita o comenzó aquí?
- h. ¿Qué imagen crees que das a las demás en base a tu aspecto físico?

**Repregunta:**

- i. ¿Por qué?
- i. ¿Qué productos o accesorios puedes emplear para mantener el aspecto físico que te caracterizaba fuera de Santa Margarita?

3. Relaciones inter e intrapersonales en la dinámica cotidiana y adaptación a un contexto privativo de libertad

Bien, hemos hablado del impacto que han tenido en ti las normas y rutinas de Santa Margarita, ahora me gustaría que conversemos sobre la vivencia con las otras chicas, las visitas que tienes y cómo te sientes al respecto de todo esto

- j. ¿Tienes un grupo de compañeras dentro de Santa Margarita?
  - i. ¿Qué características crees que las representa a ustedes como grupo?
  - ii. ¿Cómo te sientes formando parte de este grupo?
  - iii. ¿Hay algo que todas tengan en común?

**Repreguntas:**

- iv. ¿Por qué? ¿en qué te aporta?
- v. ¿Por qué no has formado un grupo? (*en caso de respuesta negativa*)
- k. ¿Confías en las demás chicas?
  - i. ¿De qué forma te hacen sentir segura?
  - ii. ¿Sientes que puedes ser quien realmente eres cuando estás con ellas?

**Repregunta:**

- iii. ¿Por qué? ¿En qué tipo de personas confías?
- l. Ahora veamos esto desde otra perspectiva, ¿las otras chicas te ven como una persona en quien pueden confiar y/o recurrir?

**Repregunta:**

- i. ¿Por qué?
- m. ¿Cómo te comportas frente a las otras chicas?
- n. ¿Qué crees que piensan las otras chicas de ti?

**Repregunta:**

- i. ¿Por qué?
- o. ¿De qué forma quieres que las demás te vean?
- p. ¿Cómo te comportas frente a tus educadoras?
- q. ¿Crees que tú y tus compañeras son diferentes en algunas cosas?
  - i. **Repregunta:** ¿En cuáles?
- r. ¿Cómo te adaptas a las diferentes culturas de tus compañeras?
  - i. ¿Las costumbres del lugar de origen de tus compañeras han llegado a molestarte?

**1. Repreguntas:** ¿Cómo cuáles? ¿Por qué?

- s. Ahora, respecto a las visitas, ¿quiénes suelen visitarte?
  - i. ¿Qué tan seguido viene a visitarte tu familia?

- ii. ¿De qué forma te afecta que haya días y horas específicas para recibir visitas?
- iii. ¿Cómo te sientes cuando recibes visitas de tu familia? ¿y cuando no vienen?
  - 1. **Repreguntas:** ¿Cómo así? ¿Afecta tu estado de ánimo a lo largo del día? ¿por qué?
- iv. *(Si solo recibe videollamadas):* ¿cada cuánto las tienes? ¿de qué forma te afecta esto?
- t. Bueno, a partir de todo lo que me has comentado hasta el momento, ¿De qué forma te has adaptado a este lugar?
  - i. **Repregunta:** Y desde el día que entraste, los primeros meses, hasta el día de hoy ¿Cómo dirías que ha sido tu proceso de adaptación a este lugar?
  - u. ¿Qué te gustaría hacer más adelante?

Cierre:

Antes de finalizar, ¿Hay algo más que deseas agregar? ¿Cómo te sientes después de lo que hemos conversado? ¿Qué te pareció la entrevista?

