ACTIVEGAMESCHANGE
Youth socio-emotional development

Informe de análisis del estado del arte (WP2)

Desarrollo socio-emocional a través de juegos activos y deporte para jóvenes en conflicto con la ley - informe de análisis del estado del arte con 10 socios en Europa

Dr Adeela Ahmed Shafi
Sian Templeton
Rebecca Pritchard
Tristan Middleton
Chris Jones
Jordan Wintle
Rachel Sullivan

Con contribuciones de todos los socios europeos

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación del contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

Design by IPS_Innovative Prison Systems, July 2020 ©

Tabla de contenidos

Introducción **4**

Desarrollo socio-emocional a través de juegos activos y deporte para jóvenes en conflicto con la ley **5**

Informe de análisis del estado del arte con 10 socios en Europa (WP2) .. **5**
Antecedentes e introducción 5

Parte I **8**
Políticas de justicia juvenil en Europa 9
Enfoques de la justicia juvenil en Europa 10
Un enfoque de "gestión de riesgos" 10
Un enfoque adaptado a niños, niñas y adolescentes 11
Jóvenes en conflicto con la ley en los países socios 12
Edades de responsabilidad penal 12
Instituciones en las que jóvenes cumplen medidas judiciales privativas de libertad 13
Características demográficas de menores en privación de libertad 15

Parte II **18**
Competencias sociales, emocionales, cívicas y digitales 19
Competencias sociales y emocionales de los y las jóvenes en conflicto con la ley 20
Desarrollar competencias sociales, emocionales, cívicas y digitales a través de juegos activos 22
Desarrollo positivo adolescente (Positive youth development o PYD) 24
Involucrar en juegos activos a niños y niñas que están en riesgo de cometer un delito o ser víctimas 25

Parte III **28**
Definición de las competencias sociales y emocionales a desarrollar a través de AG4C 29
Uso de juegos activos para desarrollar competencias sociales, emocionales, cívicas y digitales - Desafíos contextuales 31
Problemas emocionales 31
Limitaciones físicas 32
Actitudes y habilidades de los instructores 34
Restricciones presupuestarias 35

Resumen **36**

Apéndices **38**
Apéndice 1 39
Apéndice 2 47
Apéndice 3 49

Bibliografía **50**

Introducción

Desarrollo socio-emocional a través de juegos activos y deporte para jóvenes en conflicto con la ley

Informe de análisis del estado del arte con 10 socios en Europa (WP2)

Antecedentes e introducción

Más de un millón de niños están en condición de privación de libertad en todo el mundo al mismo tiempo (UNICEF, 2008). En Europa, más de 1 millón de niños cada año están involucrados en procesos penales en los países de la Unión Europea (UE) (Unicef, 2007). Este proyecto Erasmus+ KA3 titulado 'Active Games for Change' (AG4C), que en español equivaldría a 'Juegos activos para el cambio', tiene como objetivo ayudar a los y las jóvenes en conflicto con la ley (en medidas de internamiento y de medio abierto) en la adquisición y el uso de competencias clave para facilitar la inclusión, la educación y la empleabilidad, mediante el desarrollo de un marco innovador de entornos y materiales de aprendizaje. Este objetivo general se logrará mediante la creación e implementación de métodos innovadores para fomentar el desarrollo de competencias emocionales, sociales y digitales, que constituye el propósito central de este proyecto. El proyecto cuenta con diez socios europeos de Inglaterra, Rumania, Hungría, Turquía, España, Portugal e Italia, entre los que se incluyen dos universidades, un ministerio de justicia y ONG (organizaciones no gubernamentales). Todas las organizaciones asociadas están involucradas en la investigación o el trabajo como profesionales con jóvenes que han entrado en contacto con los sistemas de justicia juvenil en sus respectivos países.

Para lograr sus objetivos, el proyecto se organiza en siete Paquetes de Trabajo (WP), que consisten en:

- WP1 Gestión del proyecto
- WP2 Marco metodológico
- WP3 Pruebas internas
- WP4 Pilotaje en centros
- WP5 Validación y ajuste
- WP6 Difusión, divulgación y valorización
- WP7 Evaluación y monitoreo activo

Este informe constituirá la base del producto principal del WP2 Marco metodológico, cuyo primer paso es el desarrollo de un informe de análisis del estado del arte.

El propósito de este análisis del estado del arte es presentar las últimas investigaciones y prácticas en los países socios relacionadas con las competencias sociales, emocionales, cívicas y digitales en los y las jóvenes que están en conflicto con la ley, y cómo estas competencias pueden desarrollarse a través del uso de juegos activos. Con este fin, la primera parte del informe presenta una descripción general de la literatura y el estado de las políticas en los países socios. La segunda parte proporciona una base de evidencias teóricas y conceptuales, que indican la importancia de estas competencias, particularmente para el perfil de muchos/as jóvenes que están en conflicto con la ley en los países socios. Se presenta una revisión de la literatura que apoya el uso de juegos activos para desarrollar competencias sociales y emocionales. En la tercera parte, se aborda la metodología para la selección de herramientas para evaluar el desarrollo de las competencias, junto con los desafíos contextuales de involucrar en juegos activos a jóvenes en contacto con los sistemas de justicia juvenil, que se encuentran en entornos potencialmente restrictivos. Todos ellos informarán sobre el desarrollo de los juegos activos y las herramientas (como una app) que serán el vehículo, y la forma de medir progresos, para el desarrollo de las competencias.

Parte I

- **Políticas de justicia juvenil en Europa**
- **Enfoques de la justicia juvenil en Europa**
  - Un enfoque de "gestión de riesgos"
  - Un enfoque adaptado a niños, niñas y adolescentes
- **Jóvenes en conflicto con la ley en los países socios**
  - Edades de responsabilidad penal
  - Instituciones en las que jóvenes cumplen medidas judiciales privativas de libertad
  - Características demográficas de jóvenes en privación de libertad

Políticas de justicia juvenil en Europa

Las políticas de justicia juvenil en Europa han prestado una atención considerable a la inclusión social, la educación y formación de jóvenes, y están en el centro de la agenda Europa 2020. Un elemento clave de Europa 2020 es el fortalecimiento de la participación democrática de ciudadanos y ciudadanas, basado en una mayor conciencia de los derechos y deberes de una ciudadanía participativa y responsable. Otra preocupación planteada por la UE es la necesidad de promover la inclusión social de toda la ciudadanía europea, prestando especial atención a los niños, las niñas y jóvenes en situación de riesgo. A raíz de los recientes ataques terroristas, el riesgo de radicalización de jóvenes cobra especial relevancia para la Comisión Europea. La educación y la formación de jóvenes en conflicto con la ley es un paso fundamental para prevenir la radicalización, dado que estando en una situación de vulnerabilidad, corren un mayor riesgo de adquirir puntos de vista extremistas. Como se indica en la Agenda Europea de Seguridad (2015, p. 15) y se refuerza en la Declaración de París (2015): "La educación, la participación de los jóvenes y el diálogo interconfesional e intercultural, así como el empleo y la inclusión social, deben desempeñar un cometido clave en la prevención de la radicalización, mediante la promoción de los valores europeos comunes". En particular, el 24º Informe General del Comité Europeo para la prevención de la tortura y de las penas o tratos inhumanos o degradantes (2015, p. 52) se centra en la importancia de la actividad física y el deporte como forma de lograr este objetivo. Este informe enfatiza que es "especialmente dañino para niños y niñas que tienen una necesidad particular de actividad física y estimulación intelectual" que no se les proporcione "un programa completo de educación, deporte, formación profesional, recreación y otras actividades".

El uso de juegos activos y deporte como medio para apoyar la reintegración de jóvenes en conflicto con la ley se ha convertido en un importante discurso y esfuerzo de la agenda Europa 2020. La financiación del proyecto "Active Games for Change" es una prueba del compromiso de la Comisión Europea con este objetivo. Existe un creciente cuerpo de literatura que apoya el uso de juegos activos y el deporte, así como la actividad física, dentro de la justicia juvenil para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Hellison, 2018; Parker, 2014). La Parte II examina la literatura sobre la importancia de las competencias sociales y emocionales para obtener resultados positivos en una vida posterior. Estas son estudiadas en profundidad en jóvenes que entran en contacto con la ley. Sin embargo, para comprender mejor el contexto de la justicia juvenil, es importante entender los actuales enfoques de la justicia juvenil en Europa.

Enfoques de la justicia juvenil en Europa

Los enfoques de la justicia juvenil en muchos países occidentales han tendido a situarse en algún punto de un espectro que muestra el bienestar a un extremo y la justicia al otro. Ocupar una posición a lo largo de este espectro tampoco es simple. Esto se debe a que los enfoques adoptados por un país en particular son a menudo el resultado de una matriz compleja que combina nociones históricas y culturales de la infancia, ideologías y teorías del crimen, acuerdos globales modernos (por ejemplo, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN)) y compromisos regionales (por ejemplo, la Unión Europea), así como presiones políticas y mediáticas.

El resultado de esto, inherente a varios sistemas de justicia juvenil en Europa, es una tensión perpetua entre los enfoques de bienestar y justicia que se manifiesta en políticas y prácticas a menudo contradictorias. Podría decirse que esto se refleja en las distintas edades de responsabilidad penal, dado que suelen ser fijadas en edades más jóvenes en los sistemas con enfoques más punitivos o de justicia que los sistemas con enfoques de bienestar. Pero esto también resulta simplista, porque la edad más temprana de responsabilidad penal también se aborda de diferentes maneras (Goldson, 2018) y se encuentra atrapada entre, por ejemplo, un "enfoque de gestión de riesgos" y los enfoques de adaptación a los niños y las niñas.

Un enfoque de "gestión de riesgos"

La primera parte de la década de 1990 representó un movimiento hacia un enfoque y una cultura más punitivos (Muncie, 2008) y de "gestión de riesgos" para abordar la delincuencia juvenil. El enfoque de gestión de riesgos se ocupa de evaluar y "cuantificar" el riesgo en un intento por "predecir la reincidencia" y "estandarizar" la toma de decisiones por parte de profesionales (Muncie, 2015; Case, 2018). El enfoque de "gestión de riesgos" se originó en la disciplina de la medicina, donde se utilizó para evaluar el riesgo en la salud física y luego identificar los factores de protección que podrían reducir los riesgos. Lo hizo categorizando a las personas en grupos en función de sus características compartidas. Utilizando un enfoque similar en la justicia juvenil, se utilizaron técnicas estadísticas avanzadas para realizar "evaluaciones de riesgo" y predecir quiénes corren mayor riesgo de cometer delitos o reincidir, basándose en una variedad de factores, como una infancia problemática o un nivel socioeconómico bajo. Se sugirió que al hacerlo, la toma de decisiones era más precisa y "basada en la evidencia", desarrollando así sistemas estandarizados para hacer que la justicia juvenil fuera más efectiva con intervenciones más específicas (Farrington, 2000).

Este "paradigma del factor de riesgo" es atractivo para los gobiernos que buscan soluciones basadas en la evidencia para los problemas sociales como la "delincuencia juvenil" y, por lo tanto, informa muchas de las intervenciones actuales en la justicia juvenil.

Sin embargo, se ha argumentado (Case, 2015) que el enfoque de gestión de riesgos simplifica demasiado experiencias interactivas dinámicas y multifacéticas en estadísticas mensurables, distorsionando así la realidad. Además, este enfoque no reconoce los aspectos macro socio-estructurales que contribuyen a los factores psicosociales a nivel familiar y local. Este enfoque también es innecesariamente mecánico y socava el profesionalismo y la experiencia de los y las profesionales. Case (2015) también criticó la limitada previsibilidad de estas evaluaciones, que son, por su naturaleza, predicciones estadísticas y no reflejan necesariamente la vida real. Este enfoque ha dado paso al debate que se centra en qué intervenciones se utilizan y si "funcionan", en lugar de cómo la intervención puede beneficiar o no al individuo. Gran parte de la literatura sobre educación en entornos de internamiento se inclina hacia ese paradigma.

Un enfoque adaptado a niños, niñas y adolescentes

Reflejando las tensiones concurrentes, y en paralelo al paradigma del factor de riesgo desde la década de 1990, se encuentra el movimiento de justicia juvenil adaptada a niños, niñas y adolescentes. Como su nombre indica, este movimiento aboga por una justicia juvenil que priorice la protección de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes incluso cuando hayan infringido la ley, con la intervención correccional como último recurso (Goldson, 2014). El enfoque de justicia juvenil adaptada a niños, niñas y adolescentes está conectado con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y funciona sobre el principio de que no solo la justicia juvenil debe ser adaptada y apropiada para los niños, niñas y adolescentes, sino que son parte de la solución. Al hacerlo, profesionales que trabajan con jóvenes reconocen el aporte que pueden tener para modificar su propia situación y, por tanto, su comportamiento. Haines y Case (2015) defienden que, al hacerlo, se desarrolla la confianza y las relaciones, lo que fomenta una mayor oportunidad de implicación personal en las intervenciones.

Estas continuas dicotomías entre los enfoques basados en el riesgo y los adaptados a los niños, niñas y adolescentes engloban las tensiones entre los enfoques basados en la justicia y en el bienestar que han dominado durante la última parte del siglo XX y en los tiempos actuales. Esta aproximación también se ve reflejada en los enfoques de la justicia juvenil de los países socios y en cómo intentan reintegrar a la juventud en la sociedad.

El conocimiento de estos es esencial en el desarrollo de juegos activos dentro del proyecto AG4C y cómo estos contextos pueden afectar la forma en que los países socios perciben el desarrollo de las competencias sociales y emocionales identificadas, incluso cuando han tratado de unirse en una comprensión compartida de las políticas de europeas en justicia juvenil.

Jóvenes en conflicto con la ley en los países socios

Esta sección tiene como objetivo proporcionar una imagen general de los y las jóvenes que se enfrentan a la justicia juvenil en los países socios, con el fin de comprender cómo los juegos activos pueden usarse como herramienta para desarrollar competencias sociales y emocionales. Describe las edades de responsabilidad penal, los tipos y la duración de las sentencias, así como las diferentes formas de justicia, que van desde las medidas de medio abierto hasta las privativas de libertad. La sección terminará con las características demográficas de los y las jóvenes de los países socios de AG4C que entran en conflicto con la ley.

Edades de responsabilidad penal

La edad mínima de responsabilidad penal para los países socios oscila entre los 10 y los 16 años (véase la tabla 1). Desde un contexto europeo más amplio, tomando todos los Estados miembros de la UE, el Reino Unido e Irlanda del Norte tienen la edad mínima de responsabilidad penal más baja (10 años) y Bélgica tiene la más alta (18 años). En Portugal, la edad de responsabilidad penal es de 16 años; sin embargo, existen medidas disciplinarias especiales aplicables a jóvenes de 16 a 21 años que han entrado en conflicto con la ley (Aebi, Tiago & Burkhardt, 2015).

País	Edad mínima de responsabilidad penal
Inglaterra	10
Hungría	14
Italia	14
Portugal	16
Rumanía	14
España	14
Turquía	12

Tabla 1 Edades mínimas de responsabilidad penal en los países socios de AG4C

En todos los países socios, existe la posibilidad de que los y las jóvenes en conflicto con la ley sean tratados por el sistema de justicia juvenil hasta los 21 años (Inglaterra, Hungría, Italia, Portugal, Rumanía, España y Turquía); sin embargo, en Italia esto puede extenderse hasta los 25 años. Desde un contexto europeo más amplio, el enfoque de medidas de medio abierto de Bélgica enfocado en la "protección de los jóvenes" puede seguir siendo aplicable hasta los 20 años. En Grecia, la justicia juvenil se puede aplicar hasta los 25 años, mientras que en Austria se puede extender hasta los 27 años. En Hungría, aunque la edad mínima de responsabilidad penal es comúnmente de 14 años, en el caso de los delitos más graves puede ser desde los 12 años. Esto demuestra que, a pesar de que muchos países europeos se esfuerzan por adoptar un enfoque más convergente de la justicia juvenil, siguen prevaleciendo enfoques diversos en toda Europa. La amplia gama de edades y enfoques de la justicia juvenil en los países socios tiene implicaciones para el diseño de juegos activos y deportes, ya que deben ser relevantes en relación con la edad y el desarrollo del/de la joven para conseguir apoyar las competencias sociales y emocionales.

Instituciones en las que jóvenes cumplen medidas judiciales privativas de libertad

Hay dos enfoques principales para tratar a los y las jóvenes en conflicto con la ley en los países socios. En Inglaterra, Hungría, Rumanía y Turquía, son tratados por las administraciones penitenciarias o los ministerios de justicia pertinentes. En Italia, Portugal y España otras autoridades como los departamentos de educación, familia o bienestar gestionan la ejecución de la sentencia (Aebi, Tiago & Burkhardt, 2015), en función de la edad de la persona que ha cometido el delito. Debido a estos diferentes enfoques de la juventud y la justicia de menores, es difícil presentar estadísticas uniformes y comparables. La siguiente información sobre las instituciones y entidades para jóvenes en conflicto con la ley de los países socios, muestra algunas de las diversas formas en que los países socios intervienen con los y las jóvenes cuando entran en conflicto con la ley.

País	Tipos de centro para cumplir medidas de internamiento en jóvenes
Inglaterra (y Gales)	Tres tipos de alojamiento, que suelen depender de la edad y la vulnerabilidad. 14 casas de convivencia en grupos reducidos (Secure Children's Homes, 12-15 años) 3 centros con nivel de seguridad medio y bajo (Secure Training Centres, 15-17 años) 5 centros con nivel de seguridad alto (Young Offender Institutions, 15-17 y 18-21 años)

País	Tipos de centro para cumplir medidas de internamiento en jóvenes
Hungría	Los socios informan de 4 centros para jóvenes en conflicto con la ley con niveles de seguridad bajo y medio, y 5 centros con nivel alto. Combinados pueden acomodar hasta 688 jóvenes.
Italia	Los socios informan de 25 centros que albergan a jóvenes infractores con medidas de internamiento cautelar (CPA) 19 centros de internamiento para menores (IPM) 12 comunidades ministeriales para menores.
Portugal	Los centros educativos de internamiento del Estado son gestionados por la Dirección General de Reintegración y Servicio Penitenciario (DGRSP). 6 centros educativos de internamiento. 1 prisión para jóvenes de 16 a 21 años.
Rumania	Un total de 44 instituciones para jóvenes en conflicto con la ley, de los cuales 40 son penitenciarios, 2 son centros de educación y 2 son centros de detención.
España	Hay 82 centros de internamiento de menores con niveles graduales: régimen cerrado, semiabierto, abierto, internamiento terapéutico, y de fin de semana También existen medidas de medio abierto basadas en la comunidad, sin privación de libertad.
Turquía	Tres centros penitenciarios de menores que operan con un enfoque abierto de privación de libertad. Más de la mitad de los menores son juzgados en tribunales de adultos (según Coban, 2016). Un número significativo de jóvenes se encuentra en prisión preventiva, es un porcentaje mayor que el de los que se encuentran en prisión después del juicio.

Tabla 2 Tipos de centro para cumplir medidas de internamiento en jóvenes en países socios de AG4C

Estas diversas formas de entornos para jóvenes en conflicto con la ley reflejan la gama de enfoques adoptados por los países socios. Estos tienen implicaciones para los socios con respecto al diseño e implementación de juegos activos y dependerían del tipo de entorno al que cada socio acceda para los propósitos de AG4C. Las estadísticas relativas a las sentencias de jóvenes han sido proporcionadas por los socios y se presentan a continuación a título informativo; sin embargo, dada la naturaleza de la información las estadísticas no deben compararse entre países (para una comparación entre los sistemas de justicia de menores en Europa, véase Parasanu, 2012).

En Inglaterra, los socios informan que en marzo de 2019, 835 jóvenes menores de 18 años estaban en privación de libertad. Las Secure Children's Homes albergaban 73 jóvenes mientras que 134 estaban en Secure Training Centres y 628 en Young Offender Institutions. Estas cifras incluyen a 246 menores de 18 años en internamiento cautelar (esperando sentencia).

En Hungría, los socios informan que la capacidad de las instituciones de internamiento para jóvenes en conflicto con la ley es de 570. Actualmente se está construyendo otra institución, que ofrecerá 108 plazas. En 2016 hubo 305 internos en instituciones de menores.

En Italia, los socios informan que el número total de menores en servicios residenciales era de 1.490 en febrero de 2018, mientras que el número total de menores bajo la responsabilidad de Servicios Sociales fue de 13.346, y 105 asistieron a centros de día polifuncionales. Esto hace un total de 14.836 menores dentro del sistema de justicia juvenil.

En Portugal, las tasas de ocupación de los centros educativos de internamiento albergaron a 195 jóvenes en 2014, mientras que en 2018 el número disminuyó a 156 (DGRSP, 2018).

En España, los socios informan que en 2017 se sentenció a un total de 13.643 menores de los cuales 10.819 eran de sexo masculino y 2.824 femenino.

En Rumania, los socios informan que 327 menores estaban en instituciones penitenciarias a enero de 2019.

En Turquía, los socios informan que en 2017 hubo 2.491 menores de edad en instituciones penitenciarias.

Características demográficas de jóvenes en privación de libertad

La información sobre las características demográficas de los y las jóvenes con medidas de privación de libertad en los países socios no se recopila ni se compila de manera uniforme y, como tal, los datos son dispares. No obstante, a continuación la Tabla 3 ofrece información sobre la edad, el género y la nacionalidad de los jóvenes en conflicto con la ley en los países socios.

País	Total en privación de libertad[1] (2019)	Edad	Sexo	Etnicidad/ Nacionalidad
Inglaterra y Gales	835	4.5% - 10 a 14 años 12.5% - 15 años 29% - 16 años 54% 17 años	97% hombres 3% mujeres	50% blanco 48% otros (negro, asiático, mixto) 2% etnia desconocida
Hungría	305	No facilitado	86% hombres 14% mujeres	Información no disponible

[1] La privación de libertad significa cosas diferentes en diferentes países. Por ejemplo, en España existe una gama de medidas privativas de libertad desde el régimen abierto hasta el terapéutico. Las cifras de esta tabla se refieren a cualquier tipo de medida privativa de libertad.

País	Total en privación de libertad[1] (2019)	Edad	Sexo	Etnicidad/ Nacionalidad
Italia	1.490	1% menores de 14 años 8% 14 años 17% 15 años 25% 16 años 27% 17 años 22% 18+ años	89% hombres 11% mujeres	74% italiano 26% no italiano
Portugal	195	84% 16 años o más, edad promedio de 16 años	88% hombres 12% mujeres	90% portugués 10% no portugués
Rumanía	327	No facilitado	95% hombres 5% mujeres	No facilitado
España	4.152	15% 14 años 23% 15 años 30% 16 años 32% 17 años	89% hombres 11% mujeres	71% español 29% no español
Turquía	2.491	Información no disponible	97% hombres 3% mujeres	Información no disponible

Tabla 3 Características demográficas de los menores en medidas privativas de libertad en los países socios de AG4C

Si bien no es directamente comparable, dado que se desconocen los métodos y criterios para la recopilación de datos para estas cifras, las estadísticas sugieren que la mayoría de jóvenes en conflicto con la ley son de sexo masculino, una gran parte ha abandonado la escuela y tienen entre 15 y 17 años de edad y, las minorías étnicas aparecen sobrerrepresentadas en los sistemas de justicia juvenil. Un alto porcentaje también tiene dificultades sociales, emocionales, de comportamiento y de aprendizaje (ver más adelante la Parte II). De manera más general, la investigación indica que los y las jóvenes que cometen delitos también tienen más probabilidades de tener progenitores que han sido encarcelados (Farrington, Ttofi, Crago y Coid, 2015) y más probabilidades de exposición al abuso de drogas y alcohol (Manly, Oshri, Lynch, Herzog y Wortel, 2013). Esto sugiere que el perfil general de los y las jóvenes que entran en conflicto con la ley tiene alguna similitud en los países socios, particularmente en términos de división de género, edad e incluso etnia/nacionalidad. Sin embargo, muchas de las variaciones pueden considerarse en contra de los diferentes enfoques de la justicia juvenil en Europa.

[1] La privación de libertad significa cosas diferentes en diferentes países. Por ejemplo, en España existe una gama de medidas privativas de libertad desde el régimen abierto hasta el terapéutico. Las cifras de esta tabla se refieren a cualquier tipo de medida privativa de libertad.

Parte II

- **Competencias sociales, emocionales, cívicas y digitales**
  - Competencias sociales y emocionales de los/las jóvenes en conflicto con la ley
  - Desarrollar competencias sociales, emocionales, cívicas y digitales a través de juegos activos
  - Desarrollo positivo adolescente (Positive youth development o PYD)
  - Involucrar en juegos activos a niños y niñas que están en riesgo de cometer un delito o ser víctimas

Competencias sociales, emocionales, cívicas y digitales

Las competencias sociales y emocionales a edades tempranas tienen vínculos claros con resultados positivos en la vida adulta y mayores niveles de bienestar dentro de la población en general; estas competencias también tienden a resultar en un mayor rendimiento académico y una trayectoria profesional exitosa (Sklad, Diekstra, De Ritter, Ben y Gravesteijn, 2012; Klapp, Belfield, Bowden, Levin, Shand y Zander, 2017; Jones, Barnes, Bailey & Doolittle, 2017). Estas competencias tienden a incluir la capacidad de regular las emociones, gestionar las relaciones sociales y la toma de decisiones responsable, que pueden servir como factores protectores para afrontar el cambio, además de ser predictores del éxito académico (Heckman y Kautz, 2012). Estas competencias sociales y emocionales brindan a niños, niñas y jóvenes las habilidades para formar relaciones seguras de confianza, demostrar perseverancia, participar en la resolución de problemas, demostrar inteligencia emocional y autoconciencia junto con la capacidad de afrontar situaciones adversas (McLauglin, Aspen y Clarke, 2017). A su vez, en un metaanálisis de la literatura de Gutman y Schoon (2013) se encontró que una ausencia o retraso en el desarrollo de esta habilidad tiene una correlación con resultados académicos más deficientes, estabilidad financiera reducida en la edad adulta y con una mayor probabilidad de participar en conductas delictivas. McLauglin Aspen y Clarke (2017) sugieren que estas habilidades generalmente se desarrollan en niños y niñas con edades muy tempranas que han experimentado un trato sensible en lo relativo a su cuidado y educación, brindándoles la oportunidad de tener motivación e inclinación de poner en práctica sus habilidades en desarrollo.

Sin embargo, es importante señalar la necesidad de mostrar cautela a la hora de considerar un contexto en el que se reciben cuidados sensibles como un factor determinista en el desarrollo de las competencias sociales y emocionales. Vaida (2016) sugiere que es posible desarrollar competencias emocionales a lo largo de la edad. Vaida sugiere que estas competencias pueden aprenderse, y como resultado de este aprendizaje existen importantes mejoras sociales y físicas para la persona. Por lo tanto, esto respalda el argumento de Klapp et al. (2017) de que un enfoque centrado en el desarrollo de habilidades es necesario, ya que cuando la competencia emocional se enfoca y se desarrolla a lo largo de la infancia, hay una reducción en la probabilidad de que niños, niñas y jóvenes se involucren en actividades de riesgo, como violencia y uso indebido de drogas o participación delictiva.

Existe un amplio consenso dentro de la literatura sobre las áreas de competencia social y emocional, que pueden y deben ser trabajadas en los entornos educativos. Esto incluye la alfabetización emocional (incluida la autoconciencia); las habilidades sociales y de resolución de problemas; la empatía; la autorregulación (McLauglin, Aspen y Clarke, 2017; Tarasova, 2016; Parhomenko, 2014; Heckman y Kautz, 2012). Akfırat, Önalan, Fatma (2006) destacan la importancia de la competencia social inicial en las relaciones posteriores en la idea de que las habilidades sociales bien desarrolladas permiten a las personas interactuar positivamente con los demás, recibiendo así una evaluación positiva de los demás, lo que a su vez refuerza aún más la competencia social de aquellas que participan en el intercambio. Esto se destaca aún más en la propuesta de Vaida (2016) de que existe un vínculo de interdependencia entre las competencias socioemocionales y la inteligencia emocional. La importancia del contexto en el que ocurren las interacciones se ve reforzada por el argumento de Parhomenko (2014) de que las competencias sociales y emocionales no operan de forma aislada, y que también debemos considerar el papel de factores intrapersonales como el autoconcepto, la autoestima y el temperamento, y cómo estos influirán tanto en la motivación como en la implicación en estos intercambios sociales. La literatura enfatiza así la importancia del desarrollo de competencias sociales y emocionales, que a su vez pueden manifestarse en competencias cívicas, a través de interacciones tempranas. Para los y las jóvenes en conflicto con la ley, los aspectos familiares, socioeconómicos, educativos y otros de su entorno no siempre se encuentran en perfecta armonía para crear las condiciones óptimas requeridas para el desarrollo de las competencias discutidas. La siguiente sección explora la literatura sobre los aspectos que parecen ser comunes en los y las jóvenes en conflicto con la ley en los países socios.

Competencias sociales y emocionales de los y las jóvenes en conflicto con la ley

En la población juvenil en conflicto con la ley, comparado con la población general, los problemas de ruptura familiar, pobreza, clase social y otras situaciones circunstanciales se ven agravados por una mayor prevalencia de uso indebido de drogas, mayores niveles de problemas de salud mental y altos niveles de dificultades de aprendizaje (Kroll, Rothwell, Bradley, Shah, Bailey and Harrington, 2002; Hall, 2000; Chitsabesen, Kroll, Bailey, Kenning, Schneider, MacDonald and Theodosiou, 2006; Hughes, 2012; Hughes, Williams, Chitsabesan, Walesby, Mounce, Clasby, Jacobs, Knoppers, & Webb, 2015).

Estos se ven agravados por problemas emocionales adicionales como ansiedad y depresión (Abram, Teplin, McCllelland y Dulcan, 2003; Lader, Singleton y Metzer, 2000), problemas de conducta (Pliszka, Greenhill, Crismon, Carlson, Connors, McCracken y Tropac, 2000; Young, Moss, Sedgwick, Fridman y Hodgkins, 2015) y dificultades de lenguaje y comunicación (Snow, Woodward, Mathis y Powell, 2016) que también se dan con mayor frecuencia. Hay mayores tasas de comorbilidad en la prevalencia de estos problemas que también tienden a estar relacionados con apegos interrumpidos y otros eventos traumáticos en su vida (Loeber y Farrington, 2000; Gudjonsson, Sigurdsson, Sigfusdottir y Young, 2014). Esto demuestra que los y las jóvenes que pasan por los sistemas de justicia juvenil tienen menos probabilidades de haber desarrollado las competencias sociales, emocionales o cívicas señaladas en la sección anterior. Este hecho podría explicar su implicación en comportamientos de riesgo a los que son más propensos en ausencia, por ejemplo, de alfabetización emocional, autoconciencia y autorregulación. El desarrollo de competencias sociales, emocionales y cívicas serían habilidades importantes para la vida de los y las jóvenes que están en contacto con los sistemas de justicia juvenil.

Además de la pobreza y los antecedentes socioeconómicos, la proporción de jóvenes pertenecientes a minorías étnicas no puede ignorarse y es notable en todos los países socios de este proyecto (ver Tabla 3). En Inglaterra ha habido una caída drástica de las penas privativas de libertad para los y las jóvenes en los últimos años, pero esto no se ha evidenciado para quienes pertenecen a minorías étnicas (Muncie, 2015). Si bien no es el enfoque directo de este estudio, esto es digno de mención porque las experiencias educativas de aquellos dentro de una medida privativa de libertad seguro pueden tener algunas similitudes, específicas a sus características étnicas y culturales, que se manifiesten en sus actitudes hacia los juegos activos. No obstante, se ha demostrado que el deporte y los juegos activos son una forma eficaz de desarrollar las competencias sociales y emocionales en el ámbito educativo.

El uso de tecnologías digitales para la educación en entornos penitenciarios ha tenido un uso y una aplicación accidentados. El resultado de una revisión reciente del Reino Unido sobre la educación en centros penitenciarios (Coates, 2016) encontró que el equipo y el uso de las tecnologías TIC estaban desactualizados. Los equipos a menudo eran viejos y estaban ubicados en un entorno cerrado con acceso limitado. Esto es a pesar de que los llamamientos para que la alfabetización digital sea tan importante como el hecho de garantizar la propia alfabetización para ayudar a quienes cumplen sentencias privativas de libertad a desarrollar las habilidades para la vida necesarias para una rehabilitación y búsqueda de empleo exitosos (Champion y Edgar, 2013). Actualmente hay un deseo de desarrollar nuevas tecnologías en entornos penitenciarios para prevenir la exclusión social profunda y a largo plazo de la sociedad, algo que va mucho más allá de la condena (Jewkes y Reisdorf, 2016). El proyecto AG4C tiene como objetivo desarrollar una aplicación móvil como parte del marco metodológico, que apoyará el desarrollo de competencias sociales y emocionales. Existen variadas limitaciones para el uso de tecnologías digitales en entornos penitenciarios (ver Coates, 2016 para un resumen) y el equipo del proyecto AG4C trabajará realizando pruebas en contextos de internamiento para garantizar que la tecnología sea compatible con estos.

Desarrollar competencias sociales, emocionales, cívicas y digitales a través de juegos activos

Fatmanur (2010) enfatiza el impacto positivo de participar en actividades deportivas en el desarrollo psicológico, cultural y conductual de las personas, además del progreso físico que generalmente es de esperar. Otras investigaciones han mostrado los siguientes aspectos al estudiar el potencial del deporte y la actividad para formar a las personas jóvenes: el respeto por uno/a mismo/a y por los demás, junto con la responsabilidad personal, la autorregulación, las habilidades de comunicación, la motivación y la autoconciencia (Fatmanur, 2010; Yıldız, Emre ve Çetin Zeynep, 2018; Ubago-Jiménez, González-Valero, Puertas-Molero & García-Martínez, 2019). Todas estas son áreas que están cubiertas dentro de las competencias sociales y emocionales descritas en la sección anterior. Juval y Dandona (2012) sugieren que parte de la razón por la que ocurre este desarrollo se debe a la oportunidad que brinda la actividad física para que las personas interactúen de manera colaborativa mientras trabajan hacia un objetivo común. Continúan sugiriendo que al participar en el deporte y la actividad física, aprenden a desarrollar habilidades de autorregulación; el deporte proporciona un escenario para expresar y canalizar emociones más fuertes (como la agresión) de una manera socialmente más apropiada. Esto se ve reforzado por los resultados obtenidos por Mehmet, Bade ve Öztürk & Musa

(2016) al comparar niños y niñas que practican deportes con niños y niñas que no lo hacen, teniendo el primer grupo niveles más altos de autorregulación. Juval y Dandona (2012), sin embargo, señalan la necesidad de cautela al tratar el deporte y la actividad física como una panacea para el desarrollo social y emocional, al descubrir que ciertos rasgos de personalidad como el perfeccionismo y la competitividad excesiva también pueden influir en el autoconcepto de un/a atleta joven. Por lo tanto, esto enfatiza su necesidad de interacciones interpersonales continuas con otra personas que le ayude a mitigar el posible impacto perjudicial en el autoconcepto.

Hellison (2010) reconoció el vínculo entre la participación en la actividad física y el desarrollo de las competencias sociales y emocionales básicas a través del modelo de enseñanza de la responsabilidad personal y social (TPSR). El deporte puede desempeñar un papel crucial en la adquisición de valores en las personas jóvenes porque proporciona un contexto único, donde existe la oportunidad de una gran interacción social entre estudiantes que generalmente tienen motivación (Jacobs, Knoppersb y Webb, 2013). Varias instituciones europeas reconocen el potencial de la educación física y el deporte como medio para desarrollar competencias sociales, éticas y morales, tales como:

- Ciudadanía activa (Banks, 2008)
- Actitudes de cooperación (Bailey, 2005)
- Cualidades personales, como la regulación de emociones (Hellison, 2010)
- Habilidades sociales como el trabajo en equipo, la lealtad, el autosacrificio, el comportamiento ético y la perseverancia para lograr los objetivos (Rudd & Stoll, 2004)

Parker, Meek y Lewis (2014) por su parte enfatizan el reconocimiento, dentro de la literatura más amplia, de los beneficios sociales, psicológicos y emocionales de participar en actividades deportivas, mientras que Juval y Dandona (2012) enfatizan el potencial del deporte para proporcionar un foro para que las personas tomen riesgos y aprendan a gestionar tanto el ganar como el perder. Con el fin de optimizar el potencial de la actividad deportiva en el desarrollo de estas habilidades, Hellison (2018) sugirió que era necesario un enfoque holístico para involucrar a estudiantes con la actividad física. Dentro de este enfoque, el personal educativo debe garantizar que haya un tiempo específico dedicado a la construcción de relaciones y a la reflexión, además de garantizar que se escuchen las voces de quienes participan, lo que se logra a través de reuniones de grupo, la explicación explícita de los resultados buscados a través de la actividad (incluido el desarrollo de la competencia social y emocional), y el uso de programas individualizados que reconocen las necesidades individuales.

Desarrollo positivo adolescente (Positive youth development o PYD)

Un marco adicional que ha ganado mucha tracción en los últimos tiempos es el concepto de 'desarrollo positivo adolescente' (PYD). Hamilton (1999) sugiere que el concepto de PYD se ha utilizado en al menos tres formas interrelacionadas pero sin embargo diferentes: como un proceso de desarrollo, como una filosofía o enfoque para la programación juvenil, y como iniciativas de programas y organizaciones juveniles enfocadas en fomentar lo saludable o positivo para el desarrollo de la juventud. En la década que siguió al estudio de Hamilton sobre el PYD, se utilizaron varios modelos diferentes centrados en mostrar el proceso de desarrollo que se creía que correspondía al PYD con el fin de enmarcar la investigación descriptiva o explicativa a lo largo del período de la adolescencia (Benson et al, 2006). Todos estos modelos del proceso de desarrollo reflejan ideas asociadas con lo que se denominan sistemas de desarrollo relacionales del desarrollo humano (Overton, 2010). Con estos modelos teóricos se enfatiza en que el desarrollo implica relaciones mutuamente influyentes entre los individuos y sus contextos. Dentro de estos modelos teóricos, un enfoque clave para comprender el PYD se centró en las "cinco C": competencia, carácter, conexión, confianza y cuidado (Lerner et al, 2005). Los investigadores teorizaron que las personas jóvenes que incorporan estas cinco C en su vida, estarían en una fase de progreso que resultaría en el desarrollo de una sexta C: contribuciones a sí mismas, la familia, la comunidad y las instituciones de la sociedad civil. Además, las personas jóvenes cuyas vidas contenían cantidades más bajas de las cinco C estarían en mayor riesgo de tener una trayectoria de desarrollo que incluyera problemas personales, sociales y de comportamiento (Lerner, 2004).

Snyder (2012), sin embargo, argumentó que esta relación entre PYD y conductas problemáticas no siempre es tan simple y uniforme debido a la plasticidad del desarrollo, dado que niños y niñas de algunos hogares, escuelas y comunidades que carecen de recursos pueden mostrarse resilientes y resistentes a los problemas. Asimismo (ibíd.) añadió que otros y otras que provienen de entornos llenos de recursos y apoyo pueden, sin embargo, implicarse en numerosos problemas. Por lo tanto, en general, los investigadores del PYD plantearon la hipótesis de que la disponibilidad de actividades que respaldaran las cinco C ayudaría a orientar a las personas jóvenes hacia una vida de contribuciones exitosas (Benson et al, 2011).

Involucrar en juegos activos a niños y niñas que están en riesgo de cometer un delito o ser víctimas

Recientemente, la atención ha comenzado a centrarse en la importancia de incorporar el deporte y la actividad física en los entornos penales como parte de un esfuerzo por promover la salud física y mental, y el bienestar de los y las jóvenes (Elger, 2009; Meek & Lewis, 2012), al mismo tiempo que se contribuye al control social y a reducir la reincidencia (Lewis & Meek, 2012). Una forma en que esta introducción al deporte y la actividad física (sport and physical activity o SPA) puede apoyar los esfuerzos para reducir la reincidencia es a través de la provisión de oportunidades para acceder a la educación superior y a un empleo (Meek, 2018). El SPA también se puede utilizar para tratar de mejorar las comunidades donde es probable que las condiciones actuales aumenten la probabilidad de actividad delictiva e intervenir para evitar que las personas en riesgo de cometer delitos lo hagan (Nichols, 2010). Además, se puede utilizar como una herramienta de gestión de personas que han cometido un delito (por ejemplo, Martos-García, Devís-Devís, & Sparkes, 2009; Sabo, 2001) que podría fortalecer el proceso de rehabilitación (Leberman, 2007). Esto se debe a que los y las jóvenes a menudo ingresan en entornos de privación de libertad con problemas de salud mental sin haber recibido tratamiento ni apoyo. De hecho, los problemas de salud mental se asocian a menudo con la pobreza, el desempleo, la violencia, la discriminación, el estrés, la exclusión social, las drogodependencias y una salud física deficiente (Penal Reform International, 2018, p. 10). Por lo tanto, incluir los deportes en la educación no solo tiene un propósito recreativo, sino que también puede ofrecer beneficios terapéuticos positivos. Richardson, Cameron y Berlouis (2017) llegan incluso a afirmar que las intervenciones deportivas (dentro de los entornos penitenciarios), en particular las instituciones para jóvenes en conflicto con la ley, pueden proporcionar a estas personas jóvenes la sensación de tener propósito y una forma de socializar con amistades de una manera más positiva, lo que también puede reducir las tasas de reincidencia, ya que pueden tener más probabilidades de encontrar un empleo tras su puesta en libertad (p. 42).

Sin embargo, asumir que jóvenes en conflicto con la ley se involucrarán positivamente en juegos activos o deportes dentro del sistema de justicia juvenil es una visión demasiado simplista. Esto se debe a que las personas jóvenes que cometen delitos a menudo no están comprometidas con la educación y el aprendizaje y, si el deporte o las oportunidades de juegos activos se presentan como tales, es poco probable que tengan éxito. Por lo tanto, es importante centrarse en volver a involucrarles, para lo cual es necesario comprender el constructo de participación.

El compromiso en sí mismo es un constructo multidimensional complejo y consta de tres componentes principales: el conductual, el cognitivo y el emocional (afectivo) (Fredricks et al., 2004). Se ha demostrado que el compromiso es un factor de protección ante la delincuencia y las conductas problemáticas, como el ausentismo, el abuso de sustancias y la conducta delictiva (Hirschfield y Gasper, 2011; Wang y Fredricks, 2014). Muchas de las características de las personas jóvenes que cometen delitos se relacionan con la desvinculación, por ejemplo, retraimiento y conductas disruptivas o distraídas (Earl et al., 2017; Graham et al., 2016; Little, 2015). Ahmed Shafi (2019) encontró que las personas jóvenes que cometen delitos oscilan entre formas de desvinculación tanto activas como pasivas. Por tanto, es necesario emplear una serie de estrategias de re-implicación o compromiso que respondan tanto a las condiciones sociales como emocionales. También descubrió que el entorno de internamiento era una característica definitoria en las interacciones sociales y emocionales de los y las jóvenes bajo custodia. Esto respalda aún más la evidencia que apunta a la necesidad de satisfacer las necesidades sociales y emocionales de los y las jóvenes en conflicto con la ley. Una forma de hacerlo es a través del uso de los juegos activos, que pueden verse como una forma de interacción menos amenazadora y más relajada. Sin embargo, estos juegos también deberían ajustarse a las limitaciones del entorno y sus estructuras para que se conviertan en una parte integral de la oferta en un entorno de internamiento.

Dado que se ha demostrado que el componente afectivo (emocional) del compromiso predice el compromiso conductual (Li y Lerner, 2014), es importante reconocer las barreras emocionales a las que una persona joven puede enfrentarse cuando se le presentan oportunidades de aprendizaje. En lo que respecta a los deportes de equipo y los juegos, esto podría, por ejemplo, referirse a apoyar la autorregulación emocional de las personas jóvenes en términos de ayudarlas a manejar la ansiedad ante su propio desempeño frente a otras personas. Otro aspecto en el que requerirían apoyo es en el manejo de los sentimientos cuando no se está a la altura del rendimiento esperado, así como empatizar con otras personas cuando se encuentran en esa posición. Así, atender las necesidades emocionales de las personas jóvenes es fundamental incluso para involucrarlas en los juegos activos, lo que resalta la importancia de las habilidades del pedagogo o pedagoga. El marco de Hellison (2010), junto con las características de PYD (Lerner, 2004), proporcionan algunas herramientas útiles y prácticas para apoyar la enseñanza de la responsabilidad personal y social, y el desarrollo positivo adolescente, a través de la actividad física. Estás serán las bases del desarrollo de las actividades del Proyecto AG4C.

Soporte de mayor amplitud

Apoyar a las personas jóvenes que se implican en juegos activos y el deporte mientras están en el sistema de justicia juvenil aumenta la probabilidad de desistimiento del delito una vez son puestas en libertad, gracias al desarrollo de redes de apoyo en el exterior (Gallant, Sherry y Nicholson, 2015). También les proporciona la oportunidad de ocupar su tiempo con alternativas positivas al comportamiento delictivo (Meek y Lewis, 2014). De manera similar, los programas comunitarios diseñados para involucrar a jóvenes deben brindar oportunidades para que continúen con la actividad elegida (Bullough, Davies y Barrett, 2015) una vez que superen la edad del grupo al que van dirigidos estos programas, o se complete la vida útil del programa inicial. Dichos programas brindan a las personas en riesgo de cometer delitos redes de apoyo más amplias y son más eficaces cuando se incluyen como parte de una estrategia más amplia destinada a reducir la delincuencia juvenil (Chamberlain, 2013). En muchos casos, el deporte actúa como un grancho inicial que permite involucrarles en programas más extensos en los que se abordan temas más amplios (Kelly, 2012).

Si bien se reconoce que se requiere más investigación en relación con el impacto del deporte y la actividad física en la rehabilitación efectiva y la reducción de la reincidencia (Chamberlain, 2013; Meek y Lewis, 2014; Gallant, Sherry y Nicholson, 2015), participantes de programas deportivos y juegos activos en entornos penitenciarios han reportado que los beneficios derivados de la participación en los mismos contribuyeron a evitar la reincidencia tras su puesta en libertad (Meek y Lewis, 2014; Gallant, Sherry y Nicholson, 2015). Esto se puede lograr mediante un enfoque holístico para el desarrollo de competencias sociales y emocionales con el fin de obtener beneficios a largo plazo para los y las jóvenes.

Los siguientes apartados de este trabajo informan sobre la metodología de selección de las herramientas para la evaluación de las competencias sociales y emocionales, y la posterior creación de juegos activos concebidos para desarrollarlas.

Parte III

Desarrollo de herramientas de evaluación (WP2.2.5)

- **Definición de las competencias sociales y emocionales a desarrollar a través de AG4C**
- **Uso de juegos activos para desarrollar competencias sociales, emocionales, cívicas y digitales - Desafíos contextuales**
  - Problemas emocionales
  - Limitaciones físicas
  - Actitudes y habilidades de los instructores
  - Restricciones presupuestarias

Definición de las competencias sociales y emocionales a desarrollar a través de AG4C

Para establecer las herramientas de evaluación para las competencias sociales y emocionales, se utilizaron las herramientas de evaluación SPECTRUM (Social, Psychological, Emotional, Concepts of self and Resilience: Understanding and Measurement) de la Education Endowment Foundation (Reino Unido) como base para exploración (Wigelsworth, Humphrey & Stephens, 2017). Este recurso se basa en una revisión de la literatura realizada por Wigelsworth, Humphrey & Stephens (2017) y un mapeo conceptual de 4 fuentes clave de referencia dentro de un marco académicamente riguroso; su informe proporciona información adicional sobre cómo se establecieron y analizaron las fuentes. Se identificaron un total de 86 herramientas para medir habilidades no académicas y esenciales; cada una de estas herramientas se centró en medir los resultados para niños, niñas y adolescentes.

Cada una de las herramientas fue evaluada para su inclusión en el proyecto utilizando los siguientes criterios: fidelidad al dominio conceptual; rango de edad objetivo; oportunidades y barreras para su inclusión en el proyecto AG4C (es decir, accesibilidad, traducciones ya disponibles, coste, tiempo necesario para administrar y calificar). El Apéndice 1 proporciona detalles de las herramientas analizadas. Se elaboró una lista breve de herramientas de evaluación potenciales (Apéndice 2) y se discutió con el equipo en general para triangular las perspectivas tanto en el enfoque en las competencias sociales y emocionales relevantes como en el potencial de uso con los beneficiarios del proyecto AG4C.

La Escala de Bienestar Mental de Warwick-Edinburgh (WEMWBS) se estableció como la 'opción que mejor se ajusta' para cumplir con los criterios anteriores. Esta es una herramienta gratuita que fue diseñada inicialmente para monitorear el impacto de los programas y las intervenciones en torno al bienestar. Además de esto, esta escala ya ha sido validada para uso multicultural y ha sido traducida al holandés, francés, alemán, griego, italiano, japonés, español y portugués, por lo que satisface las necesidades de la lengua nacional de muchos de los socios involucrados en este proyecto. Las preguntas de la herramienta tenían referencias cruzadas con las competencias socioemocionales básicas identificadas por CASEL: autoconciencia; autogestión; conciencia social; habilidad de relación y toma de decisiones responsable (Durlak et al, 2007) (ver Figura a continuación) para asegurar que todas las competencias se correlacionan con al menos una pregunta de la escala (ver Apéndice 3 para este mapeo). También se formularon preguntas cualitativas adicionales para obtener más datos sobre las competencias básicas de la conciencia social,

que solo tenía una pregunta que abordaba esto en la escala Warwick-Edinburgh (ver Apéndice 3). El marco CASEL fue seleccionado debido a sus claros vínculos entre la investigación, las políticas y la práctica, respaldados por un enfoque colaborativo con una gama de expertos y expertas que incluye a profesionales, académicos y académicas y responsables políticos. Este marco refleja las competencias identificadas en la literatura sobre jóvenes en conflicto con la ley y se utilizará para apuntalar los juegos activos diseñados en este proyecto. Este marco también se relaciona con tres de las ocho competencias clave identificadas por la Comisión Europea (2006) y actualizadas en 2018, a saber, "Competencias social, personal y de aprender a aprender", "Competencia ciudadana" y "Competencia emprendedora".

Figura 1 Las cinco competencias sociales y emocionales básicas de CASEL adaptadas de https://casel.org/what-is-sel/ y utilizadas como base para las competencias sociales y emocionales que se desarrollarán a través del proyecto AG4C.

La herramienta también utiliza frases construidas de forma positiva que ayudan a mejorar la autoeficacia y optimizar el compromiso del alumnado. Dado que esta herramienta fue diseñada originalmente para monitorear el impacto de proyectos e intervenciones, tiene una base empírica para ser usada antes y después de las intervenciones con el fin de establecer si las competencias sociales y emocionales específicas identificadas se han visto modificadas al participar en el programa AG4C.

Uso de juegos activos para desarrollar competencias sociales, emocionales, cívicas y digitales - Desafíos contextuales

Problemas emocionales

Investigaciones recientes de ahmed Shafi (2018, 2019) han destacado cómo el entorno de internamiento es una característica definitoria para los y las jóvenes que se encuentran en esta situación, que dio forma a sus reacciones e interacciones emocionales con el personal y compañeros y compañeras. El estudio encontró que las emociones de las personas jóvenes que estaban en internamiento eran complejas. La Figura 2 que se muestra a continuación indica las diversas características que tuvieron el mayor impacto en los y las jóvenes que se encontraban en entornos de internamiento. Muestra que entre los factores que más impacto tienen en sus experiencias educativas y de aprendizaje, además del hecho de encontrarse situación de privación de libertad, se encuentran las emociones. Esto está en la línea de la literatura sobre el compromiso, que postula que las emociones son fundamentales para un compromiso efectivo.

Figura 2 Estar privados/as de libertad como característica definitoria de los/las jóvenes en internamiento (ahmed Shafi, 2019)

Los datos derivados del estudio etnográfico, que consistió en el análisis en profundidad de 16 casos de estudio de jóvenes en internamiento, mostraron cómo de complejas eran estas emociones.

El siguiente diagrama destaca la complejidad de las emociones, que se manifiestan en una sensación de miedo e incertidumbre, resentimiento y frustración. Las emociones también desencadenaron una serie de reacciones adicionales que se expresaron en forma de expresiones como "no me importa" o de indiferencia, de estar a la defensiva o de reacciones negativas a cualquier autoridad.

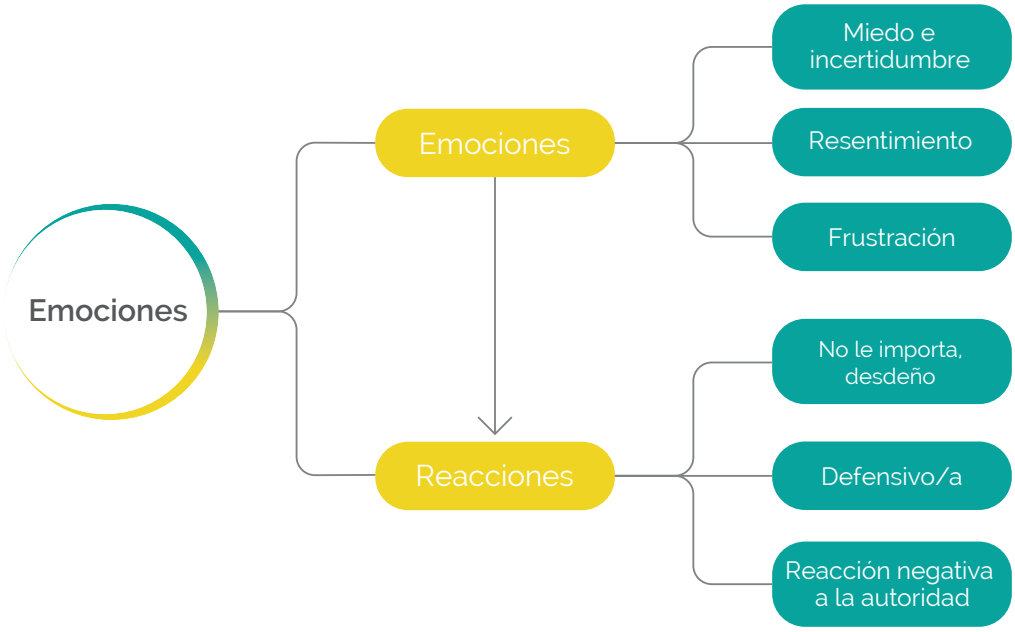


Figura 3 La naturaleza compleja de las emociones de jóvenes en internamiento (ahmed Shafi, 2019)

La complejidad de estas emociones demuestra cómo el internamiento en particular tiene un impacto considerable en el estado emocional, y subsecuentemente en las interacciones sociales con compañeros y compañeras, así como con personal de este entorno. El reconocimiento de estas emociones intensificadas es importante a la hora de introducir juegos activos y deporte como un medio para desarrollar las competencias socioemocionales, y por lo tanto debe ocupar un lugar central en el diseño de los juegos.

Limitaciones físicas

Otros desafíos contextuales incluyen el espacio físico disponible, particularmente en entornos de internamiento y de hecho también en entornos de medidas de medio abierto. Cada uno de los países socios llevó a cabo un análisis de tales desafíos, completando una plantilla para indicar los tipos de espacio disponibles y los desafíos que podrían prever. En resumen,

todos los países socios ofrecían al menos un espacio físico básico al aire libre, ya sea en los centros de internamiento o en los de medio abierto. La razón de esta inclusión variaba desde la obligación de proporcionar aire fresco y luz natural hasta una necesidad genuina de garantizar que el espacio al aire libre u otras instalaciones interiores estuvieran disponibles para juegos activos y deportes como una característica integral del internamiento y sus actividades de rehabilitación. La mayoría de los socios informaron que las instituciones de sus países proporcionaban algunas instalaciones deportivas y de juegos activos, que iban desde juegos de mesa básicos hasta gimnasios y pabellones deportivos. Normalmente, esto dependía del tamaño de la instalación, los presupuestos locales y el espacio físico interior y exterior. La siguiente tabla 4 indica la disponibilidad de espacio e instalaciones en los entornos de internamiento de los países de los socios.

País	Disponibilidad de espacio e instalaciones	WiFi u otros dispositivos electrónicos
Inglaterra	Buena	No wifi. Dispositivos disponibles para su uso bajo supervisión
Hungria	Limitada en exterior	No wifi. Dispositivos limitados
Italia	Buena	No wifi. Dispositivos limitados
Portugal	Buena	No wifi. Dispositivos limitados
Rumania	En desarrollo	No wifi. Dispositivos limitados
España	Buena	No wifi. Dispositivos limitados
Turquia	Según el centro	Wifi en algunos centros penitenciarios y bajo vigilancia. Dispositivos limitados

Tabla 4 La disponibilidad de espacio e instalaciones para las actividades de AG4C

El análisis de las instalaciones disponibles en el entorno afiliado al socio en AG4C sugirió que en Portugal parece haber "buenas instalaciones deportivas en general" y que, dado que el personal educativo son empleados del Ministerio de Educación, tienden a adoptar una visión educativa del deporte y los juegos activos. Sin embargo, es posible que no todos los centros tengan áreas al aire libre para tales actividades, aunque si la sentencia lo permite, algunos/as jóvenes pueden salir del centro de internamiento para realizar actividades deportivas. Esto se repitió en Italia y España, que también adoptan un enfoque educativo y de bienestar para los y las jóvenes en internamiento. Los y las jóvenes tienen una variedad de instalaciones deportivas en el lugar de internamiento. Sin embargo, no hay investigaciones sobre las competencias sociales y emocionales de jóvenes en privación de

libertad ni sobre el uso del deporte en internamiento, lo que indica que es un tema bastante poco investigado. Rumanía ha experimentado una serie de reformas recientes, y como resultado existen una serie de instalaciones deportivas en sus instituciones de internamiento, lo que significa que los y las jóvenes no tienen que abandonar esos centros. Los centros penitenciarios rumanos cuentan con una variedad de profesionales, incluido personal educativo y psicólogos y psicólogas, que evalúan a los y las jóvenes a su llegada y dan respuesta a sus necesidades. Sin embargo, como ocurre con muchos de los sistemas, debido a la variedad de reformas y los recursos limitados, el cambio ha sido un desafío. Hungría adopta un enfoque bastante más restrictivo y gran parte del espacio al aire libre es para permitir estar al aire libre durante una hora al día, aunque se fomenta la actividad deportiva y el desarrollo de habilidades sociales. Turquía también está pasando por muchas reformas penales en los últimos años, en un intento por emular a otros sistemas europeos. Se acaba de publicar una nueva política sobre el deporte en centros penitenciarios que indica una voluntad política para implementarlo, de ahí su compromiso con este proyecto AG4C. Como es tan nuevo, la disponibilidad de instalaciones es muy variada en todo el país, pero la ambición es de mejorar esto.

En general, no se reportó que hubiese acceso a una red wifi o a instalaciones con Internet, excepto bajo una estrecha supervisión y solo para actividades educativas tradicionales basadas en un aula. Esto presenta algunos desafíos para el diseño de la aplicación móvil de AG4C para su uso con los juegos activos y el deporte, creada con el fin de aumentar la implicación y medir el desarrollo y el progreso de las competencias sociales, emocionales, cívicas y digitales. Esta es un área que requerirá algunos cambios estructurales, innovadores y de financiación en las instituciones socias.

Actitudes y habilidades de los instructores

Para una implementación exitosa de cualquier intervención, no solo es importante la provisión de instalaciones o recursos, sino también las actitudes de la sociedad, y ciertamente las del personal en los entornos en los que se implementa. Esto incluye el enfoque general que las percibe como actividades recreativas en el marco del cumplimiento de una sentencia judicial. Además, el estatus que puedan tener los juegos y el deporte en los sistemas educativos y judiciales de los países socios también puede tener un impacto. Todos estos temas se suman a los y las jóvenes y su visión personal de los juegos activos y el deporte.

Además de las actitudes, están las habilidades, experiencias y disposición del personal educativo. Tradicionalmente, existe una alta rotación de

personal en entornos penitenciarios, y el nivel de capacitación y desarrollo de este personal varía mucho (Jeanes et al, 2009). Esto tiene implicaciones para la ejecución de intervenciones y, de hecho, para el éxito de esas intervenciones, particularmente a la luz de las necesidades emocionales de los y las jóvenes en internamiento (ahmed Shafi, Templeton, Pritchard y Huang, en prensa).

Restricciones presupuestarias

El uso de juegos activos y/o deporte en los centros penitenciarios (para adultos) es un fenómeno relativamente nuevo en Europa y aproximadamente el 49% lo ha introducido solo después del 2000, con variaciones regionales en toda Europa (Sempe, 2019). Esto sugiere que el uso de deportes o juegos activos no está completamente establecido, aunque su introducción esté incluida en la noción amplia de "rehabilitación". Esto tiene un impacto en el estado de los juegos activos y el deporte en los entornos de internamiento y puede depender de la cultura individual de estos entornos. Una encuesta en profundidad de Sempe (2019) sobre el deporte en centros penitenciarios europeos encontró tres modalidades principales para la práctica de deporte: supervisada, autogestionada y, en mucho menor medida, competitiva. La práctica más popular fue el fútbol, seguido del entrenamiento físico (gimnasio) y luego el tenis de mesa.

No obstante, este mismo estudio encontró que los deportes no tenían una línea presupuestaria separada. Esto sugiere que los socios de este proyecto podrían experimentar algunos desafíos en cuanto a recursos e instalaciones. Esto puede provocar dificultades en términos de planificación anticipada de programas en los que las líneas presupuestarias se comparten con otras intervenciones de rehabilitación. Estas tensiones se han extendido a la disponibilidad de personal y supervisión de las actividades deportivas.

Así, los juegos que se desarrollen no solo deben enfocarse en el desarrollo de competencias sociales y emocionales, sino que deben tener en cuenta además los aspectos humanos y físicos de los contextos de justicia juvenil en los países socios.

Resumen

Este análisis del estado del arte para el proyecto "Active Games for Change" del Programa Erasmus+ ha presentado las características de los contextos de justicia juvenil en los países socios con el fin de permitir una comprensión más profunda de algunos de los desafíos contextuales a superar para lograr los objetivos y el propósito del proyecto. Este informe también examina críticamente la literatura sobre competencias sociales y emocionales en general, y más específicamente para el perfil de muchas personas jóvenes que entran en conflicto con la ley. Las similitudes en las características demográficas y de origen de jóvenes que entran en conflicto con la ley indican que el desarrollo de competencias sociales y emocionales está justificado. También se explora la literatura relacionada con el uso del deporte y los juegos activos para desarrollar tales competencias, y aunque la investigación sobre su efectividad en jóvenes en el contexto de la justicia juvenil es limitada, la literatura existente postula que el uso de deportes y juegos activos puede ser una forma efectiva para apoyar el desarrollo de competencias sociales y emocionales. No obstante, lo que está claro es que esto solo puede ser así si el diseño de los juegos no solo es sensible a las necesidades emocionales de los y las jóvenes que se encuentran en el sistema de justicia juvenil, sino que además encaja dentro de los desafíos y restricciones contextuales de cada país socio. Los juegos también deben demostrar que pueden mostrar de forma tangible el desarrollo de competencias a través de las herramientas seleccionadas por el equipo de AG4C para evaluar estas competencias. Con la inclusión de todos estos apartados, este informe de análisis del estado del arte presenta la base conceptual y metodológica a través de la cual poder desarrollar los juegos.

Apéndices

Apéndice 1

	Descripción	Edad	Ventajas	Desventajas	Contendiente
Cuestionario de regulación emocional en población adolescente 80 likert	Diseñado para medir las estrategias de regulación de las emociones en los dominios de respuesta cognitiva, conductual, fisiológica y social; intensidad o duración de rasgos emocionales y valencias emocionales agradables o desagradables	12-17	¿Parece fácil de administrar/ puntuar?	Cuesta 68 dólares 80 preguntas Acceso a idiomas	
Escala de Empatía Básica 20 likert	El instrumento se compone de dos subescalas que detectan dos componentes diferentes de la capacidad de respuesta empática: la subescala de empatía afectiva, que mide la congruencia emocional con las emociones de otra persona, y la subescala de empatía cognitiva, que mide la capacidad para comprender las emociones de otra persona.	9-18	Rango de edad para su aplicación	Sólo un dominio Acceso/ costes no están claros	
Inventario de Beck de autoconcepto para jóvenes 20 likert	Mide las percepciones sobre la autocompetencia, la potencia y la autoestima positiva en niños/ as y adolescentes.	7-19	Rango de edad / 5-10 minutos	Coste 250 £ (25 folletos)	¿Sí?
Escalas cortas de percepciones prosociales de adolescentes	Escala de prosocialidad para usar con una amplia gama de grupos de edad hasta los 16 años, en una variedad de entornos, que incluye tanto una versión de autoinforme como de informe de los padres. Proporciona una evaluación tanto de la autopercepción de los jóvenes como de la percepción de sus padres sobre el grado en que son proclives a comportamientos y actos prosociales.	11-16	10 minutos GRATIS	¡¿No puedo encontrarla?!	
Estudio de niños/as sanos/as de California – resiliencia 51 likert	El RYDM mide tanto los valores internos (fortalezas personales) como los recursos externos (factores de protección), todos los cuales se han relacionado con resultados de desarrollo positivos.	12-17		20 minutos 150 $	
Escala de Apoyo Social para Niños/as y Adolescentes 40 likert	Esta escala es una medida de apoyo social percibido.	8-12 or 12-18	GRATIS		

	Descripción	Edad	Ventajas	Desventajas	Contendiente
Escala de comporta-miento del/ de la niño/a 38 likert	Este instrumento requiere que los/las profesores clasifiquen el comportamiento de los/ las niños/as en una escala de 3 puntos, considerando la aplicabilidad de cada ítem al/a la niño/a.	5-13	Disponible en revista/abarca una gama de dominios	Límite de edad/informe del/de la profesor/a	
Escala de clasificación del autocontrol del/de la niño/a 33 (¿estructura alterna?)	IE (inteligencia emocional)/ Competencia SE (social y emocional)	8-12	Artículo 30 £	¿Acceso?	
Escala de autoeficacia de niños/ as para la interacción entre iguales 22 likert	Percepciones de la autocompetencia social y emocional Imperativos; Reglas; Peticiones; Negociación; Agresión verbal	8-11	Abarca dominios de aplicación	Rango de edad Anticua-do/¿acceso?	
Inventario de autoestima sin cultura 67 items	Autoestima académica; Autoestima general; Autoestima parental/ del hogar; Autoestima social; Autoestima personal. Obtiene percepciones de características relacionadas con dominios específicos dentro de las experiencias personales y cotidianas de un/a adolescente	13-18 (tam-bién otros)	10 minutos	¿34 £ compra individual? No normas del Reino Unido	
Escala de dificultad de regulación emocional 36 likert	La Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) es una medida de autoinforme bien validada y ampliamente utilizada para evaluar los problemas de regulación de las emociones en adolescentes y adultos.	11-17	¿Gratis? Copia en la unidad compartida	Puntuación	Sí
Evaluación elemental del comporta-miento social 12 likert		5-12	Gratis	Grupo de edad incorrecto (Noruega)	
Cuestionario de conciencia emocional (EAQ)	La EAQ se desarrolló con el objetivo de identificar cómo los/las niños/as y adolescentes sienten o piensan sobre sus sentimientos. La versión actual del EAQ está diseñada con una estructura de seis factores que describen seis aspectos del funcionamiento emocional: diferenciar las emociones, compartir verbalmente las emociones, conciencia corporal de las emociones, manifestar las emociones, analizar las emociones y prestar atención a las emociones de los/las demás.	8-16	¿Gratis?	Sólo emociones (qué hay de lo social…)	También necesitaría otro más

	Descripción	Edad	Ventajas	Desventajas	Contendiente
EPOCH medida del bienestar en adolescentes 20 likert	La medida de bienestar en Aadolescentes EPOCH evalúa cinco características psicológicas positivas: Compromiso, Perseverancia, Optimismo, Conexión y Felicidad.	11-18	¿Gratis?	Bienestar no incluye todos los elementos de competencias sociales y emocionales	
Autoestima de Lawrence 16 likert		4-13	Paga por la revista	Rango de edad limitado	
Medida de estrategias de afrontamiento en adolescentes 34 likert	Estrategias de afrontamiento de los/las adolescentes Estoicismo distracción; Comportarse mal; Rumiar; Buscar apoyo social; autocuidado	11-16			
Yo como estudiante 20 likert	Disfrute de la resolución de problemas; Autoeficacia académica; Aprendizaje de la autoeficacia; Estilo de aprendizaje cuidadoso; Ansiedad; Acceso y uso de vocabulario en la resolución de problemas; Confianza al afrontar nuevos trabajos; Confianza en la capacidad de resolución de problemas; Habilidad/fluidez verbal; Confianza en la habilidad general	9-16		60 £	Sí
Estudio de patrón de aprendizaje adaptativo 14 likert	Este instrumento está diseñado para evaluar el dominio de los/las alumnos/as, objetivos orientados al desempeño y a la evitación del desempeño. Hay diferentes versiones para diferentes niveles escolares, siendo la principal diferencia un enfoque más general de dominio para los alumnos de la escuela primaria, orientado a reflexionar sobre la experiencia general de permanecer en la misma clase durante diferentes materias.	5-18	Parece que mide algunas áreas interesantes	No mide toda las competencias sociales y emocionales	
Cuestionario del desarrollo positivo adolescente 34 likert	El breve cuestionario para estudiantes del desarrollo positivo adolescente mide las 5 C (competencia, confianza, conexión con los demás, carácter y cuidado (caring) o compasión) y se desarrolló como parte del Estudio 4-H sobre el desarrollo positivo adolescente.	10-18	¿Accesible?	Disponible en la revista – ¿es sufi-cientemente amplio?	

	Descripción	Edad	Ventajas	Desventajas	Contendiente
Prueba de orientación a la vida de jóvenes; Cuestionario de orientación a la vida	Una medida de optimismo y pesimismo que puede evaluar de manera confiable las expectativas importantes que los/las niños/as tienen acerca de sus vidas.	8-12	Gratis – escala likert. Fácil de administrar/ puntuar. Sólo 16 preguntas.	Sólo se enfoca en niveles del optimismo/ pesimismo, por eso hay seguridad de que abarque una gama suficiente	
Inventario de ajuste de Weinberger, Escala de autocontrol	Ajuste socioemocional medido. Observa la angustia (12 ítems); restricción (12 ítems); actitud defensiva (11 ítems); impulsividad 10 subescalas con 84 preguntas en total. Proporciona rangos de percentiles. 30 minutos para administrarse. Hay una versión corta que tarda unos 10 minutos en administrarse.	10 -17 años	Escala likert gratis Estandarizado	Toma tiempo administrarlo pero abarca áreas relevan-tes. *www.selfdefi-ningmemories.com/WAI_Sco-ring_Manual.pdf*	Sí
Escala de bienestar mental de Warwick-Edinburgh	Monitorización del bienestar de la población en general.	13 años–74 años	Gratis (Hay que inscribirse para utilizarla) Diseñada para monitorizar el impacto de programas/ intervenciones acerca del bienestar. Validada para uso multicultural. Ya traducida en otros idiomas holandés, francés, alemán, griego, italiano, japonés, español, y brasileño. *https://warwick.ac.uk/fac/sci/med/research/platform/wemwbs/researchers/languages/* Estandarizado	No empieza desde los 10 años No se puede ver el cuestionario propiamente dicho hasta se hace el registro	Sí

	Descripción	Edad	Ventajas	Desventajas	Contendiente
Escala de compor-tamiento social y ajuste escolar Walker-Mc-Connell	Diseñada para medir "déficits de habilidades sociales" Informe del/de la profesor/a escala Likert	6-18 años	Estandarizada	43 ítems, pero hay una versión estandariza-da reducida (aproxima-damente 5 minutos en completar) Parece que tienes que pa-gar y parece que abarca suficientes ítems para nuestros objetivos	Sí
Escala de soledad UCLA	Evalua la soledad	12-21 años		Demasiado estrecha para nuestras necesidades	
Formulario de cuestionario de rasgo de inteligencia emocional	Abarca una variedad de habilidades sociales y emocionales; interpersonal, regulación emocional, autoestima, motivación, etc. 153 ítems, 25 minutos para completarlo.		Gratis (pero sugiere una contribución voluntaria), escala likert de 7 puntos, abarca muchas dimensiones. Hay una versión reducida con 30 ítems.	Hay que entregar los cuestionarios para obtener la puntuación. Más de 150 preguntas. Está traducido pero el enlace no funciona de momento.	
Escala de aptitudes sociales	Esta escala está enfocada en comportamientos poco desarrollados				No
El inventario de control de Shapiro	Medir los sentimientos/sentido de control de los/las niños/as	9-15 años	Estandarizado. 32 ítems, 10 minutos para completarlo.	Se puede acceder al inventario a través de una revista a la cual no estamos suscritos.	
El inventario de automoti-vación para el niño	Mide los niveles de automotivación. Particularmente en condiciones donde hay menos refuerzo extrínseco.			Probablemen-te un foco demasiado estrecho para nuestras necesidades. Parece que no se puede acceder sin pagar.	No

	Descripción	Edad	Ventajas	Desventajas	Contendiente
Escala de resiliencia para la primera etapa de la adolescencia	"Sigo incluso en las circunstancias más difíciles." Estandarizada en Turquía. Considera al/a la profesor/a, a compañeros/as, etc. Resiliencia influida.			Los marcos teóricos parecen diferir de los nuestros, por lo tanto, no es tan relevante.	
Cuestionario del estado de ánimo	Diseñado para medir el estado de ánimo de los/las niños/as. Incluye las quejas somáticas y las emociones.		Gratis – diseño originalmente español, por lo tanto ya está traducido.	Necesita un elemento de autoconciencia en niños/as. Bastante básico: "Me siento feliz; me siento triste..." etc.	
El cuestionario del enfoque regulatorio general	Incluye el establecimiento de metas y los tipos de metas que podrían interesar al niño.	14-18 años	Gratis	Gama de edad al final superior de lo que necesitamos y demasiado enfocado en las metas; demasiado específico	
La escala de expresión y emoción para niños/as	Falta de conciencia emocional y falta de motivación para demostrar emociones negativas.			Difícil acceder a través de una revista y no tiene realmente vínculo con el perfil emocional de nuestro grupo objetivo.	
La Escala Integral de Calidad de Vida - Escuela	46 preguntas 15 minutos. Explora las percepciones de la calidad de vida. Salud, productividad, intimidad, sensación de bienestar.	11-18 años	Gratis – escala likert	No puedo encontrar el enlace para acceder por internet	
Medida de resiliencia de niños/as y jóvenes	Medida de recursos a nivel individual y de sistemas que pueden ayudar a desarrollar la resiliencia de los/las jóvenes	9-23 años	28 ítems – rellenado por la persona adulta más cercana al/a la joven. Se basa en el trabajo de Ungars. Además, tiene ítems de autoinforme adaptados a niños/as.	Se enfoca más en resiliencia que en emociones.	
La escala del locus de control de la carrera para adolescentes	Examina el locus interno y externo de los factores de control.	15-16 años		Rango de edades muy estrecho	

	Descripción	Edad	Ventajas	Desventajas	Contendiente
El inventario auto-regulatorio adolescente	Regulación a corto y largo plazo	11-16 años	Gratis, estandarizado, likert	Sólo estandarizado en una muestra relativamente pequeña dentro de una escuela en un país	
Clasificación del profesor de la motivación por el logro académico	Conocer la motivación de los estudiantes. Solo se centra en la motivación, por lo que es menos relevante.	8-11 años	Gratis		No
Escala de autocontrol Tagney	Capacidad general de autocontrol/control del impulso	11-16 años	Escala likert Gratis		No
Escala de satisfacción con la vida de estudiantes	Una medida breve de la satisfacción global con la vida	11-14 años	Solo 7 ítems Gratis		No
Instrumento para medir el compromiso estudiantil	Mide el compromiso cognitivo y afectivo	8-18 años	Gratis Escala likert de 33 ítems		No, demasiado estrecho
SDQ	Síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad/falta de atención, problemas de relación con los/las compañeros/as, comportamiento prosocial	4-17 años	Completado por el/la estudiante, padres, y profesor/a Likert	Ya traducido en varios idiomas *http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/bo.py*	Sí
Escala de bienestar de los/las niños/as de Stirling	Evaluación redactada positivamente del bienestar de la vida de los/las niños/as, incluidas medidas interpersonales	8-15 años	Escala de Likert de 12 ítems	Resumen más general de las escalas de salud emocional y bienestar *https://www.ucl.ac.uk/evidence-based-practice-unit/sites/evidence-based-practice-unit/files/pub_and_resources_resources_for_profs_mental_health_toolkit.pdf* Relaciona demasiado generalmente la salud emocional y el bienestar en lugar de competencias específicas	No

	Descripción	Edad	Ventajas	Desventajas	Contendiente
Escala de bienestar social, emocional, y de carácter	Habilidades y carácter socioemocionales, comportamientos pro-sociales, respeto en el hogar y la escuela.	4-11 años		Edad muy baja. Gratis	No
Escalas de calificación de los sistemas de evaluación de mejora de habilidades sociales	Mide la competencia académica, las habilidades sociales y los problemas de conducta.	4-18 años	Utiliza triangulación padres, profesor/a, alumno/a. Mide la competencia académica, las habilidades sociales y los problemas de conducta Likert. Coste prohibitivo de 275 £		No por el coste
Inventario de competencia social	Mide las habilidades sociales y el comportamiento.	7-10 años	Informe likert de profesor y padres Gratis		No, demasiado jóvenes.
La Escala de Bienestar Mental de Warwick-Edimburgo reducida	Medida subjetiva de bienestar redactada positivamente	6-18 años	Likert Gratis		No, porque no se basa en las competencias

Apéndice 2

Herramienta	Descripción
Escala de dificultad de regulación emocional 36 likert	La Escala de Dificultades en la Regulación Emocional (DERS) es una medida de autoinforme bien validada y ampliamente utilizada para evaluar los problemas de regulación de las emociones en adolescentes y adultos.
Yo como estudiante 20 likert	Disfrute de la resolución de problemas; Autoeficacia académica; Aprendizaje de la autoeficacia; Estilo de aprendizaje cuidadoso; Ansiedad; Acceso y uso de vocabulario en la resolución de problemas; Confianza al afrontar nuevos trabajos; Confianza en la capacidad de resolución de problemas; Habilidad/fluidez verbal; Confianza en la habilidad general
Inventario de ajuste de Weinberger, Escala de autocontrol	Ajuste socioemocional medido. Observa la angustia (12 ítems); restricción (12 ítems); actitud defensiva (11 ítems); impulsividad 10 subescalas con 84 preguntas en total Proporciona rangos de percentiles. 30 minutos para administrarse. Hay una versión corta que tarda unos 10 minutos en administrarse.
Escala de bienestar mental de Warwick-Edinburgh	Monitorización del bienestar de la población en general.
Formulario de cuestionario de rasgo de inteligencia emocional	Formulario de cuestionario de rasgo de inteligencia emocional Observa una variedad de habilidades sociales y emocionales; interpersonal, regulación emocional, autoestima, motivación, etc 153 items, 25 minutos para completarse
SDQ	Síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad / falta de atención, problemas de relación con los compañeros, comportamiento prosocial
Evaluación holística del/de la estudiante (HSA)	Versión corta 10 minutos (más larga 15-20) 31-60 ítems. Varios idiomas • Motivación académica • Accion orientacion • Asertividad • Pensamiento crítico • Control de emociones • Empatía • Interés por aprender • Optimismo • Perseverancia • Reflexión • Relaciones con compañeros • Confianza

Edad	Ventajas	Desventajas
11-17	¿Gratis? Copia en la carpeta compartida	Puntuación
9-16		60 £
10 -17 años	Escala likert gratis Estandarizado	Toma tiempo administrarlo pero abarca áreas relevantes. *http://www.selfdefiningmemories.com/WAI_Scoring_Manual.pdf*
13 años – 74 años	Gratis (Hay que inscribirse para utilizarla) Diseñada para monitorizar el impacto de programas/intervenciones acerca del bienestar. Validada para uso multicultural. Ya traducida en otros idiomas holandés, francés, alemán, griego, italiano, japonés, español, y brasileño. *https://warwick.ac.uk/fac/sci/med/research/platform/wemwbs/researchers/languages/* Estandarizada	No empieza desde 10 años No se puede ver el cuestionario propiamente dicho hasta que se inscriba
	Gratis (pero sugiere una contribución voluntaria), escala likert de 7 puntos, abarca muchas dimensiones. Hay una versión reducida con 30 ítems.	Hay que entregar los cuestionarios para obtener la puntuación. Más de 150 preguntas. Está traducido pero el enlace no funciona de momento.
4-17 años	Completado por el/la estudiante, padres, y profesor/a Likert	Ya traducido en varios idiomas *http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b0.py*
10-18	¿Coste? He enviado un correo electrónico para intentar averiguarlo Artículo de revista en la unidad compartida.	

De la web de CASEL:
http://measuringsel.casel.org/assessment-guide/measure/holistic-student-assessment-hsa/

Preguntas de ejemplo
https://measuringsel.casel.org/wp-content/uploads/2018/09/HSA_Scale_Overview_and_Sample_Items_No_SDQ.pdf

por ejemplo
Encuesta de competencia social y emocional para estudiantes (SEL-C)

Apéndice 3

Qualitative and Quantitative Data mapping onto CASEL competencies AG4C

Escala de bienestar Warwick-Edinburgh	Competencia CASEL
Me he sentido optimista respecto al futuro	Autogestión
Me he sentido útil	Autoconciencia
Me he sentido relajado/a	Autoconciencia
He sentido interés por los demás	Conciencia Social
He tenido energía de sobra	Autogestión
He afrontado bien los problemas	Toma de decisiones responsable
He podido pensar con claridad	Toma de decisiones responsable
Me he sentido bien conmigo mismo/a	Autoconciencia
Me he sentido cercano/a a los demás	Habilidad de relación
Me he sentido seguro/a (con confianza)	Autoconciencia
He sido capaz de tomar mis propias decisiones	Toma de decisiones responsable
Me he sentido querido/a	Habilidad de relación
Me he interesado por cosas nuevas	Autogestión
Me he sentido alegre	Autoconciencia

Preguntas cualitativas	
¿Cómo te ayudó cooperar con otros para lograr el objetivo final de los juegos? (Habilidad de relación?	Habilidad de relación, Autoconciencia
¿Cómo superaste las dificultades que te surgieron para conseguir lograr el objetivo final de los juegos?	Todas las áreas: Autogestión, Toma de decisiones responsible, Autoconciencia, Habilidad de relación, Conciencia social

Bibliografia

Abram, K., Teplin, L., McLelland, G. & Dulcan, M. (2003) 'Comorbid Psychiatric Disorders in Youth in Juvenile Detention', JAMA Psychiatry. 60(11), pp. 1097-1108.

Aebi, M. F., Tiago, M. M., & Burkhardt, C. (2015). SPACE I–Council of Europe annual penal statistics: Prison populations. Survey 2014. Strasbourg: Council of Europe.

ahmed-Shafi, A. (2018a). Re-engaging young offenders with Education in the Secure Custodial Setting. Children and Their Education. In Secure Accommodation: Interdisciplinary Perspectives of Education, Health and Youth Justice. London: Routledge.

ahmed-Shafi, A. (2019) 'The Complexity of Disengagement with Education and Learning: A Case Study of Young Offenders in a Secure Custodial Setting in England', Journal of Education for Students Placed at Risk, January, pp. 1-23. doi:10.1080/10824669.2019.1613897

Akfırat, Önalan, Fatma (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. Yaratıcı Drama Dergisi. (1:1). (39-58).

Andrews, J. P., & Andrews, G. J. (2003). Life in a secure unit: The rehabilitation of young people through the use of sport. Social Science & Medicine, 56(3), 531-550.

Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. Educational review, 57(1), pp. 71-90.

Banks, J. (2008). Diversity and citizenship education in global times. Education for citizenship and democracy, pp. 57-70.

Benson, P. L., Scales , P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assests framework to positive youth development theory and practice. In R. M. Lerner , J. V. Lerner, & J. B. Benson, Advances in child development and behaviour (pp. 125-228). Elsevir Publishing.

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006). Positive Youth Development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner, Theoretical Models of human development. (pp. 894-941). NJ:Wiley: Volume 1 of Handbook of Child Psychology (6th ed).

Bullough, S., Davies, L. & Barett, D. (2015) 'The Impact of a Community Free-Swimming Programme for Young People (Under 19) in England', Sport Management Review. 18, pp. 32-44

Case, S. (2018) Youth Justice: A Critical Introduction. London: Routledge.

Case, S., & Haines, K. (2015). Children first, offenders second: The centrality of engagement in positive youth justice. The Howard Journal of Criminal Justice, 54(2), 157-175.

Çebi, Mehmet; Yamak, Bade ve Öztürk, Musa (2016). 11-14 Yaş Çağındaki Çocukların Spor Yapma Alışkanlığının Duygu Kontrolü Üzerine Etkilerinin İncelenmesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (5:2). (468-482).

Chamberlain, J. (2013) 'Sports-based Intervention and The Problem of Youth Offending: a Diverse Enough Tool for a Diverse Society?', Sport in Society. 16(10), pp. 1279-1292

Champion, N., & Edgar, K. (2013). Through the gateway: How computers can transform rehabilitation. Prison Reform Trust and Prisoners' Education Trust.https://fbclientprisoners.s3.amazonaws.com/Documents/CQ%20through%20the%20gateway%20WEB1.pdf

Chitsabesan, P., Kroll, L., Bailey, S., Kenning, C., Sneider, S., MacDonald, W. & Theodosiou, L. (2006) 'Mental Health Needs of Young Offenders in Custody and in the Community', The British Journal of Psychiatry. 188(6), pp. 534-540
Coates, S. (2016). Unlocking Potential: A review of education in prison. Ministry of Justice report. https://core.ac.uk/download/pdf/74381582.pdf

Coban, S. (2016) 'Juvenile Justice System in Turkey' International Journal of Social Science and Humanity. 6 (5) pp.351-355

DGRSP (2018) The Directorate-General for Reinsertion and Prison Services https://dgrsp.justica.gov.pt [Accessed 30/7/19].

Earl, S., Taylor, I., Meijen, C. & Passfield, L. (2017) 'Autonomy and Competence Frustration in Young Adolescent Classrooms: Different Associations with Active and Passive Disengagement', Learning and Instruction. 49, pp. 32–40

Elger, B. (2009) 'Prison Life: Television, Sports, Work, Stress and Insomnia in a Remand Prison', International Journal of Law and Psychiatry. 32(2), pp. 74-83

European Agenda on Security (2015) Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015DC0185 (Accessed: 06 July 2019) .

- European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment (2015) 24th General Report of the CPT. Available at: https://rm.coe.int/1680696a9c. (Accessed: 06 July 2017).

- European Interaction Guidelines for Education Professionals (EIGEP) (2015) Brief comparative analysis on the interaction between juvenile justice and education systems in 4 European Countries. Available at www.eigep.eu/results/ Accessed 7th June 2019.

- European Union Education Ministers (2015) Declaration on Promoting Citizenship and the Common Values of Freedom, Tolerance and Non-Discrimination Through Education. Available at: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf (Accessed: 06 July 2019).

- Farrington, D. (2000) 'Explaining and Preventing Crime: The Globalization of Knowledge – The American Society of Criminology 1999 Presidential Address', Criminology. 38(1), pp. 1-24

- Farrington, D., Ttofi, M., Crago, R. & Coid, J. (2015) 'Intergenerational Similarities in Risk Factors for Offending', Journal of Developmental and Life-Course Criminology. 1(1), pp. 48-62

- Fatmanur, Er., (2010). Düzenli Spor Yapan ve Yapmayan Üniversite Ögrencilerinin Fiziksel Uygunluk Düzeyleriyle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması. T.C. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitütüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı.

- Ankara. 2010. Available at: www.acikarsiv.gazi.edu.tr/File.php?Doc_ID=4193

- Gallant, D., Sherry, E. & Nicholson, M. (2015) 'Recreating or Rehabilitation? Managing Sport for Development Programs with Prison Populations', Sport Management Review. 18, pp. 45-56

- Goldson, B. (2014) 'Youth Justice in a Changing Europe: Crisis Conditions and Alternative Visions', Perspectives on Youth. 1, pp. 39-52

- Goldson, B. (2018) 'Youth (In) Justice: Contemporary Developments in and Practice' in Goldson, B. (Ed) Youth Justice: Contemporary Policy and Practice. London: Routledge.

- Graham, L. J., Van Bergen, P., & Sweller, N. (2016). Caught between a rock and a hard place: disruptive boys' views on mainstream and special schools in New South Wales, Australia. Critical Studies in Education, 57(1), 35-54.

Gudjonsson, G., Sigurdsson, J., Sigfusdottir, I. & Young, S. (2012) 'A National Epidemiological Study of Offending and Its Relationship with ADHD Symptoms and Associated Risk Factors', Journal of Attention Disorders. 18(1), pp. 3-13

Gutman, Leslie Morrison, and Ingrid Schoon. 2013. The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People. Education Endowment Foundation. http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_literature_review.pdf.

Haines, K. & Case, S. (2015) Positive Youth Justice: Children First, Offenders Second. Bristol: Policy Press

Hall, I. (2000) 'Young offenders with a learning disability', Advances in Psychiatric Treatment. 6(4), pp. 278–285.

Hamilton, S. F. (1999). A three - part definition of youth development . Ithaca, NY: Unpublished manuscript, Cornell University College of Human Ecology.

Heckman, J. & Kautz, T. (2012) 'Hard Evidence on Soft Skills', Labour Economics. 19(4), pp. 451-464

Hellison, D. (2010). Teaching personal and social responsibility through physical activity. Cahmpaign, IL: Human Kinetics.

Hirschfield, P. & Gasper, J. (2011) 'The Relationship Between School Engagement and Delinquency in Late Childhood and Early Adolescence', Journal of Youth and Adolescence. 40(1), pp. 3-22

Hughes, N. (2012) Nobody Made the Connection: The Prevalence of Neurodisability in Young People Who Offend. The Childrens Commissioner. http://www.yjlc.uk/wp-content/uploads/2015/03/Neurodisability_Report_FINAL_UPDATED__01_11_12.pdf

Hughes, N., Williams, W., Chitsabesan, P., Walesby, R., Mounce, L. & Clasby, B. Jacobs, F., Knoppers, A. & Webb, L. (2013) 'Making Sense of Teaching Social and Moral Skills in Physical Education', Physical Education and Sport Pedagogy. 18(1), pp. 1-14

Jeanes, J., McDonald, J., & Simonot, M. (2009). Conflicting demands in prison education and the need for context-specific, specialist training for prison educators: an account of the work of the Initial Teacher Training project for teachers and instructors in London prisons and offender learning. Teaching in lifelong learning: a journal to inform and improve practice, 1(1), 28-35.

- Jewkes, Y., & Reisdorf, B. C. (2016). A brave new world: The problems and opportunities presented by new media technologies in prisons. Criminology & Criminal Justice, 16(5), 534-551.

- Jones, S., Barnes, S., Bailey, R. & Doolittle, E. (2017) 'Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School', The Future of Children. 27(1), pp. 49-72

- José Luis Ubago-Jiménez , Gabriel González-Valero , Pilar Puertas-Molero and Inmaculada García-Martínez. (2019). Development of Emotional Intelligence through Physical Activity and Sport Practice. A Systematic Review. Behavioral Science. (9:44). doi:10.3390/bs9040044

- Juyal, S.L & Dandona, A (2012) Emotional Competence of sports and non-sports personnel: A comparative study. IJBS, 27, p41-52

- Kelly, L. (2012) 'Sports-based Interventions and the Local Governance of Youth Crime and Anti-Social Behaviour', Journal of Sport and Social Issues. 37 (3), pp. 261-283

- Klapp, A., Belfield, C., Bowden, B., Levin, H., Shand, R. & Zander, S. (2017) 'A Benefit-cost Analysis of a Long-term Intervention on Social and Emotional Learning in Compulsory School', The International Journal of Emotional Education. 9(1), pp. 3-19

- Kroll, L., Rothwell, J., Bradley, D., Shah, P., Bailey, S. & Harrington, R. (2002) 'Mental Health Needs of Boys in Secure Care for Serious or Persistent Offending: a Perspective, Longitudinal Study', The Lancet. 359(9322), pp. 1975-1979

- Lader, D., Singleton,N. & Meltzer,H. (2000) Psychiatric Morbidity among Young Offenders in England and Wales. London: Office for National Statistics.

- Lerner, R. M. (2004). Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Lerner, R. M., Lerner , V. J., Almerigi, J., Theokas , C., & Phelps, E. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. Journal of Early Adolescence , 25(1), 17-71.

Leberman, S. (2007) 'Voices Behind the Walls: Female Offenders and Experiential Learning', Journal of Adventure Education and Outdoor Learning. 7(2), pp. 113-130

Lewis, G. & Meek, R. (2012) 'Sport and Physical Education Across the Secure Estate: An Exploration of Policy and Practice', Criminal Justice Matters. 90(1), pp. 32-34

Li, L. & Lerner, R. (2013) 'Interrelations of Behavioural, Emotional, and Cognitive School Engagement in High School Students', Journal of Youth and Adolescence. 42(1), pp. 20–32

Little, R. (2015) 'Putting Education at the Heart of Custody? The Views of Children on Education in a Young Offender Institution', British Journal of Community Justice. 13(2), pp. 27-46

Loeber, R., & Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. Development and psychopathology, 12(4), 737-762.

Manly, T., Oshiri, A., Lynch, M., Herzog, M. & Wortel, S. (2013) 'Child Neglect and the Development of Externalizing Behavior Problems: Associations with Maternal Drug Dependence and Neighbourhood Crime', Child Maltreatment. 18(1), pp. 17-29

Martos-Garcia, D., Devis-Devis, J. & Sparkes, A. (2009) 'Sport and Physical Activity in a High Security Spanish Prison: an Ethnographic Study of Multiple Meanings', Sport, Education and Society. 14(1), pp. 77-96

McKinney, B.A. & Salins, L. (2014) A Decade of Progress: Promising Models for Children Found in the Turkish Juvenile Justice. Chicago: Loyola University Chicago.

McLauglin, T, Aspden, K & Clarke, L (2017) How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. Early Childhood Folio, 21(2) pp 21- 27

Meek, R. & Lewis, G. (2012) 'The Role of Sport in Promoting Prisoner Health', International Journal of Prisoner Health. 8(3/4), pp. 117-131

Meek, R. & Lewis, G. (2014) 'The Impact of a Sports Initiative for Young Men in Prison: Staff and Participant Perspectives', Journal of Sport and Social Issues. 38(2), pp. 95-123

Meek, R. (2018) A Sporting Chance. An Independent Review of Sport in Youth and Adult Prisons. London: Ministry of Justice.Meek, R., Champion, N. & Klier, S. (2012) Fit for Release: How Sports-based Learning Can.

MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), Sosyal Gelişim ve Duygusal Gelişim, Ankara, 2007 – Available at: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Sosyal-duygusal%20Geli%C5%9Fim.pdf

Mendel, R.A. (2011) No place for kids: The Case for Reducing Juvenile Incarceration. The Annie E. Casey Foundation Available at: https://www.aecf.org/resources/no-place-for-kids-full-report/ Accessed 7th June 2019

Muncie, J. (2008) 'The Punitive Turn in Juvenile Justice: Cultures of Control and Rights Compliance in Western Europe and the USA', Youth Justice. 8(2), pp. 107-121

Muncie, J. (2014). Youth and crime. Sage.

Nichols, G. (2010) Sport and Crime Reduction the Role of Sports in Tackling Youth Crime. Routledge: London.

Overton, W. F. (2010). Life-span development: Concepts and issues. In R. M. Lerner , & W. F. Overton, The Handbook of Life-Span Development: Volume 1 (pp. 1-29). Hoboken, NJ: Wiley.

Parasanu (2012) Alternatives to Custody for Young Offenders and the Influence of Foster Care in European Juvenile Justice International Juvenile Justice Observatory. https://www.oijj.org/sites/default/files/comparative_report_alternatives_to_custody_for_young_offenders.pdf

Parhomenko, K (2014) Diagnostic Methods of Socio-Emotional Competence in Children. Procedia Social and Behavioral Sciences, 146, pp329-333

Parker, A., Meek, R. & Lewis, G. (2014) Sport in a youth prison: male young offenders' experiences of a sporting intervention. Journal of Youth Studies, 17 (3). pp. 381-396

Penal Reform International (2018) Mental Health in Prison A Short Guide for Prison Staff. Available at: https://cdn.penalreform.org/wp-content/uploads/2018/05/PRI_Short_guide_to_mental_health_support_in_prisons_WEB.pdf (Accessed: 06 July 2019)

- Pliszka, S. R., Greenhill, L. L., Crismon, M., Sedillo, A., Carlson, C., Conners, C. K., Llana, M. E. (2000). The Texas Children's Medication Algorithm Project: Report of the Texas consensus conference panel on medication treatment of childhood attention-deficit/hyperactivity disorder. Part I. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39(7), pp. 908–919.

- Richardson, C., Cameron, P. & Berlouis, K. (2017) 'The Role of Sport in Deradicalisation and Crime Diversion', Journal for Deradicalization. 13, pp. 29-48

- Rudd & Stoll (2004) 'What type of character do athletes possess? An empirical examination of college athletes versus college non athletes with the RSBH value judgment inventory', The Sport Journal. 7(2),

- Sabo, D. (2001) Doing Time, Doing Masculinity: Sports and Prison. In Sabo, D., Kupers, T. & London, W. (eds) Prison Masculinities. Temple University Press: Philadelphia.

- Sempé, G. (2018) Sport and prisons in Europe. Council of Europe.

- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. & Gravesteijn, C. (2012) 'Effectiveness of Scholl-Based Universal Social, Emotional, and Behavioural Programs: Do They Enhance Students' Development in the Area of Skill, Behavior, and Adjustment?, Psychology in the Schools. 49(9) pp. 892-909

- Snow, P., Woodward, M., Mathis, M. & Powell, M. (2015) 'Language Functioning, Mental Health and Alexithymia in Incarcerated Young Offenders', International Journal of Speech-Language Pathology. 18(1), pp. 20-31.

- Snyder , F. (2012). Positive Youth Development. In P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro , The Handbook of Prosocial Education (pp. 415-436). New-York: Rowman & Littlefield.

- Tarasova, K (2016) Development of Socio-Emotional Competence in Primary School Children. Procedia Social and Behavioral Sciences, 233, pp128-132

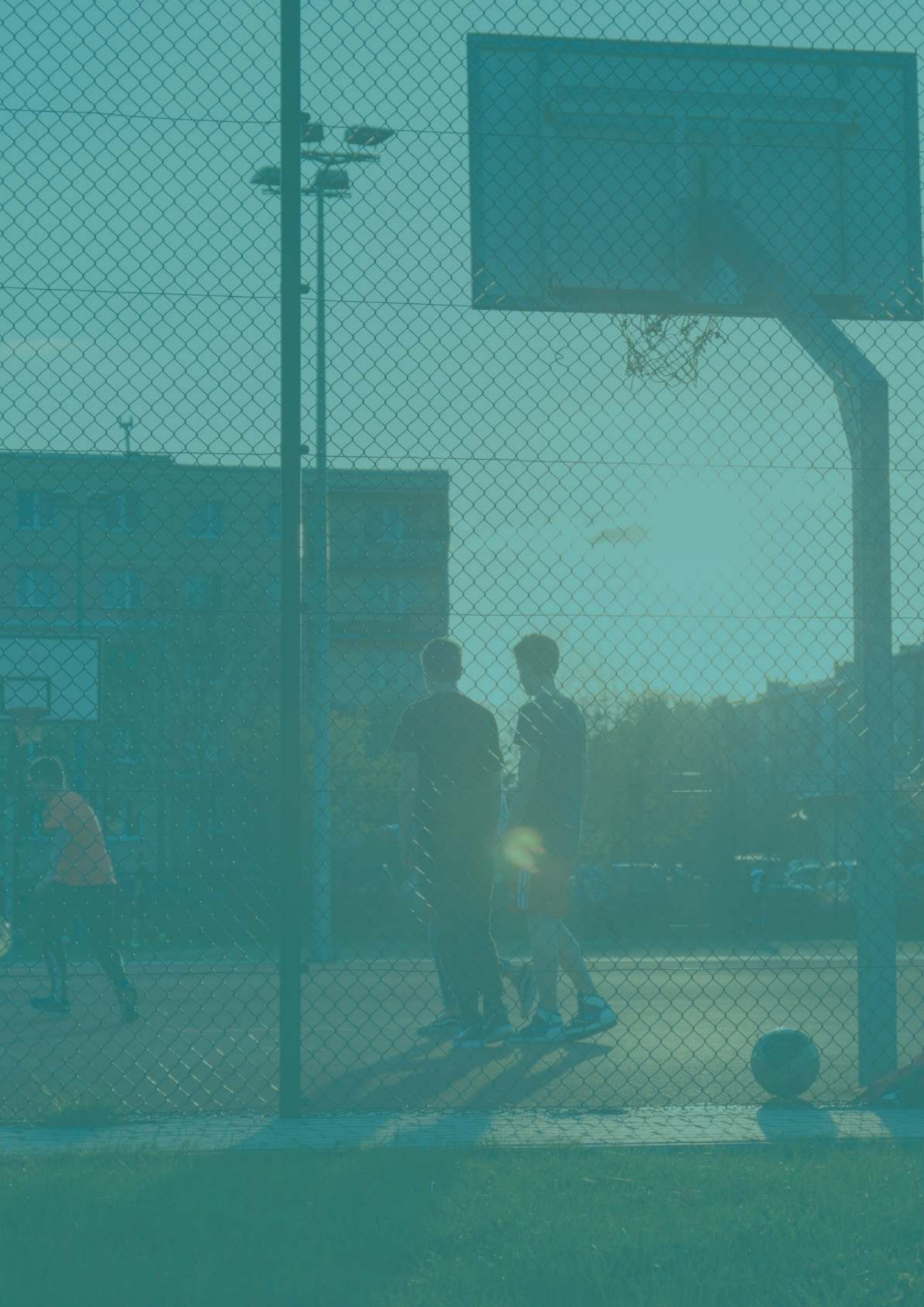
- UNICEF (2007) Children in Detention: Calculating Global Estimates for Juvenile Justice Indicators 2 and 3, Programme Division, Unicef: New York (Internal Document).

- United Nations Committee on the Rights of the Child (2008) Concluding Observations: United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. Available at:https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/advanceversions/crc.c.gbr.co.4.pdf

- Vaida, S (2016) Social-Emotional Competence Development in Young Adults: A Theoretical Review. Studia UBB Psychol-Paed, LXI, 1, pp 107-122
Wang, M. & Fredricks, J. (2013) 'The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence', Child Development. 85(2), pp. 722-737

- Williams, H., Hughes, N., Williams, W. H., Chitsabesan, P., Walesby, R. C., Mounce, L. T., & Clasby, B. (2015). The prevalence of traumatic brain injury among young offenders in custody: a systematic review. Journal of head trauma rehabilitation, 30(2), 94-105.

- Woods, D., Breslin, G. & Hassan, D. (2017). Positive collateral damage or purposeful design: how sport-based interventions impact the psychological well-being of people in prison. Mental Health and Physical Activity, 13, 152-162.

- Yıldız, Emre ve Çetin Zeynep (2018). Sporun Psiko-Motor Gelişim ve Sosyal Gelişime Etkisi. H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi.(5:2). 2018. doi: 10.21020/husbfd.427140

- Young, S., Moss, D., Sedgwick, O., Fridman, M. & Hodgkins, P. (2015) 'A Meta-analysis of the Prevalence of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Incarcerated Populations', Psychological Medicine. 45(2), pp. 247-258