

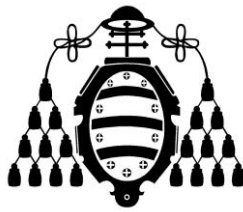
UNIVERSIDAD DE OVIEDO

PROGRAMA DE DOCTORADO: PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA
EN UN CENTRO DE RESPONSABILIDAD
PENAL DE MENORES**

AUTOR: VÍCTOR RAÚL PINTADO REY



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Programa de Doctorado Pedagogía

TESIS DOCTORAL

**Intervención educativa en un
Centro de Responsabilidad Penal de Menores**

Autor: Víctor Raúl Pintado Rey

Í N D I C E

Índice de contenidos	9
Índice de cuadros	15
Índice de tablas.....	19
Índice de gráficos	21
Índice de planos y fotografías	22
Índice de anexos	23

Índice de contenidos

Agradecimientos	25
1. INTRODUCCIÓN	27
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	39
2.1. Estado de la cuestión	41
2.1.1. Teorías explicativas del comportamiento delictivo	41
2.1.1.1. <i>Modelo biológico</i>	42
2.1.1.2. <i>Modelo psicológico</i>	42
2.1.1.3. <i>Modelo sociológico</i>	43
2.1.1.4. <i>Modelo pedagógico o socioeducativo</i>	45
2.1.2. Enfoque de los factores de riesgo y protección	47
2.1.2.1. <i>¿Qué entendemos por factores de riesgo y protección?</i>	47
2.1.2.2. <i>Clasificación de los factores de riesgo y protección</i>	50
2.1.2.3. <i>Instrumentos de predicción de los factores de riesgo y protección</i>	59
2.2. El paradigma de la competencia social	62
2.2.1. La competencia social: una respuesta educativa a las conductas antisociales.....	63
2.2.1.1. <i>Concepto de competencia social</i>	63
2.2.1.2. <i>Pedagogía de la delincuencia: del modelo clínico al educativo</i>	66

2.2.2. Hacia una intervención educativa eficaz	68
2.2.2.1. Respuestas orientadas a paliar sus necesidades criminógenas	68
2.2.2.2. Un modelo de competencia social que busca un cambio cognitivo.....	72
2.2.2.3. Aspectos relevantes de los programas eficaces	74
2.2.2.4. Programas de referencia	79
2.2.2.5. Investigaciones desarrolladas sobre el Programa de Pensamiento Prosocial	86
2.2.2.6. Síntesis	89
2.3. Programa de Pensamiento Prosocial versión corta para jóvenes (PPS-VCJ)	90
2.3.1. Algunos aspectos teóricos en los que se fundamenta el PPS-VCJ.....	91
2.3.2. Intenciones generales que persigue el programa	93
2.3.3. Metodología del programa	94
2.3.4. Estilo de interacción y cualidades del educador	98
2.3.5. La evaluación del programa	101
2.3.6. Algunos ejemplos de investigaciones desarrolladas con el PPS-VCJ.....	102
2.4. La didáctica en la intervención socioeducativa	104
2.4.1. El método pedagógico. Una necesidad para el aprendizaje	106
2.4.2. Educación social y didáctica. Una relación necesaria	109
2.4.3. Construyendo conocimiento didáctico desde la educación social	111
2.5. Ámbito jurídico	114
2.5.1. Modelos de atención a menores infractores desde el ámbito jurídico	115
2.5.1.1. Modelo protector	115
2.5.1.2. Modelo educativo-responsabilizador	119
2.5.2. Legislación relativa a la justicia penal de menores	123
2.5.2.1. Documentos legislativos.....	123
A. Disposiciones internacionales	124
B. Legislación estatal.....	127
C. Legislación autonómica	129
2.5.2.2. Aspectos de cariz educativo de la Ley Orgánica 5/2000	132
A. Principios generales de la justicia penal de menores.....	132
B. Ámbito de aplicación de la ley.....	133
C. Medidas que pueden imponerse a los menores.....	134

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	145
3.1. Origen del proyecto y objetivos de la investigación	147
3.2. Metodología de desarrollo y evaluación de programas	150
3.2.1. Conceptos básicos sobre evaluación de programas: Enfoques relevantes	150
3.2.2. Modelos de referencia que guían nuestra evaluación.....	158
3.2.2.1. <i>El modelo CIPP</i>	159
3.2.2.2. <i>El modelo de evaluación de programas de Pérez Juste</i>	164
3.2.3. Propuesta de evaluación de programas elaborada para la investigación.....	168
3.2.4. Evaluación de programas desde la reflexión-acción.....	172
3.3. Población y muestra	175
3.3.1. Muestra de profesionales	175
3.3.2. Muestra de jóvenes	176
3.4. Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información	179
3.4.1. Introducción: Organización metodológica	179
3.4.2. Proceso de reflexión-acción como método transversal.....	183
3.4.3. Procedimientos de recogida de información	187
3.4.3.1. <i>Análisis de documentos</i>	188
3.4.3.2. <i>Observación: Registros</i>	190
3.4.3.3. <i>Grupos de Puesta en Común de Educación Observadores Participantes</i>	194
3.4.3.4. <i>Cuestionarios</i>	200
3.5. Análisis de la información	207
3.6. Criterios de rigor científico de la investigación	209
3.6.1. Credibilidad	209
3.6.2. Transferencia o aplicabilidad.....	210
3.6.3. Dependencia o consistencia	210
3.6.4. .Confirmabilidad o neutralidad	210
3.6.5. Cristalización: otro procedimiento de validación del rigor científico	211

4. DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	213
4.1. Fase I: Contexto	215
4.1.1. Contexto institucional	216
4.1.1.1. <i>Historia, emplazamiento y acceso</i>	217
4.1.1.2. <i>Organigrama del centro</i>	220
4.1.1.3. <i>Objetivos generales del centro, funciones y modelo de trabajo</i>	222
4.1.1.4. <i>Instalaciones</i>	227
4.1.1.5. <i>Personal del centro</i>	235
4.1.1.6. <i>Internos/as: Descripción y características (I.G.I.-J)</i>	238
A. <i>Perfil delictivo de los/as jóvenes de la muestra</i>	239
B. <i>Nivel de riesgo de los/as jóvenes de la muestra. Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J)</i>	240
4.1.2. <i>Coherencia interna</i>	242
4.1.2.1. <i>Necesidades detectadas</i>	242
A. <i>Necesidad de mejora del nivel de habilidades de competencia social de los internos/as</i>	243
B. <i>Necesidades detectadas por los educadores/as para la mejora de su intervención</i>	249
4.1.2.2. <i>Condicionantes del contexto</i>	253
4.1.2.3. <i>Objetivos de la investigación y contexto de enseñanza-aprendizaje</i>	257
4.1.3. <i>Valoración y síntesis</i>	258
4.2. Fase II: Descripción del Programa	262
4.2.1. <i>Elección y adaptación del programa</i>	263
4.2.1.1. <i>Elección y justificación de la idoneidad del PPS-VCJ</i>	263
4.2.1.2. <i>Adaptaciones realizadas al PPS-VCJ para adecuarlo a la investigación</i>	266
4.2.1.3. <i>Descripción de las sesiones a implementar</i>	269
4.2.2. <i>Recursos</i>	276
4.2.2.1. <i>Recursos materiales</i>	276
4.2.2.2. <i>Recursos humanos</i>	278
4.2.3. <i>Planificación de Procedimientos</i>	281
4.2.3.1. <i>Bloques de procedimiento</i>	281
4.2.3.2. <i>Distribución temporal de las sesiones y de las reuniones de trabajo y evaluación</i>	283
4.2.4. <i>Valoración y síntesis</i>	286

4.3. Fase III: Desarrollo del Programa	288
4.3.1. Objetivos de las sesiones	290
4.3.1.1. <i>Evolución y análisis de las puntuaciones obtenidas en las sesiones</i>	291
4.3.1.2. <i>Valoración de los datos e informaciones relacionadas con los objetivos</i>	296
4.3.1.3. <i>Comparación de resultados entre pisos</i>	304
4.3.1.4. <i>En resumen</i>	206
4.3.2. Variables individuales: Interés, Participación y Conductas disruptivas	308
4.3.2.1. <i>Definición de las variables individuales y pautas de puntuación</i>	309
4.3.2.2. <i>Variables: Interés, Participación y Conductas disruptivas</i>	311
4.3.2.3. <i>Comparación entre los datos cuantitativos y las informaciones cualitativas de las variables individuales</i>	322
4.3.2.4. <i>Resultados totales obtenidos para cada piso y variable</i>	325
4.3.2.5. <i>En resumen</i>	327
4.3.3. El trabajo didáctico de implementación del programa: Reflexión sobre la práctica.....	329
4.3.3.1. <i>Definición de los núcleos temáticos</i>	330
4.3.3.2. <i>Cuadros-informe de las sesiones: Proceso de reflexión-acción</i>	335
4.3.3.3. <i>Análisis del proceso de reflexiones-acción: facilitadores e inhibidores del aprendizaje</i>	346
4.3.3.4. <i>Valoración del estilo de aprendizaje dominante</i>	352
4.3.3.5. <i>Elaboración de alternativas didácticas de mejora</i>	360
4.3.3.6. <i>En resumen</i>	363
4.3.4. Valoración y síntesis del desarrollo del programa	366
4.4. Fase IV: Resultados	372
4.4.1. Satisfacción	373
4.4.1.1. <i>Opinión final y grado de satisfacción de los jóvenes. Valoración individual y colectiva</i>	373
4.4.1.2. <i>Consideraciones finales de los educadores y nivel de satisfacción. Valoración individual y colectiva</i>	388
4.4.1.3. <i>Valoración de la satisfacción de los informes externos: Coordinación y Psicóloga</i>	405
4.4.1.4. <i>Comparación de la información aportada por los tres agentes evaluadores del nivel de satisfacción: jóvenes, educadores/as e informantes externos</i>	408

4.4.2. Efectividad	412
4.4.2.1. <i>Comparación de información entre pretest y postest</i>	413
4.4.2.2. <i>Valoración de los ámbitos: sociales, formativos-laborales y personal</i>	428
4.4.3. Valoración y síntesis.....	435
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	439
5.1. Conclusiones generales	441
5.1.1. Conclusiones en relación a los objetivos planteados para la investigación	442
5.1.2. Conclusiones en relación a la metodología	449
5.1.2.1. <i>La evaluación de programas como marco de nuestro trabajo metodológico de investigación</i>	449
5.1.2.2. <i>Métodos, técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información</i>	450
5.1.2.3. <i>Adaptación al contexto: de lo general a lo concreto</i>	454
5.2. Reflexiones y propuestas de actuación	458
5.2.1. Recursos metodológicos	459
5.2.2. Acomodación a los jóvenes.....	461
5.2.3. Clima de trabajo	466
5.2.4. Cotextos de aprendizaje.....	468
5.2.5. Otras reflexiones y propuestas de interés.....	471
5.2.5.1. <i>La familia</i>	471
5.2.5.2. <i>Aproximación del centro a la comunidad</i>	473
5.2.5.3. <i>Exigencias burocráticas versus preocupaciones educativas</i>	474
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	481
7. ANEXOS	515

Índice de cuadros

Capítulo 2: Fundamentación teórica.

Cuadro 2.1.	Factores de riesgo, estáticos y dinámicos. Tipo de violencia	49
Cuadro 2.2.	Modelo de Desarrollo del Comportamiento Antisocial	54
Cuadro 2.3.	Factores de riesgo y protección en la infancia	55
Cuadro 2.4.	Factores de riesgo durante la adolescencia	56
Cuadro 2.5.	Factores predictores de conductas delictivas en edades comprendidas entre 12 y 14 años	57
Cuadro 2.6.	Factores de riesgo y protección	58
Cuadro 2.7.	Relación de instrumentos de valoración de riesgo, utilidad y autores	60
Cuadro 2.8.	Principios de los programas eficaces de intervención de la conducta delictiva	75
Cuadro 2.9.	Componentes de programa de pensamiento prosocial	83
Cuadro 2.10.	Diferentes programas de competencia social	84
Cuadro 2.11.	Esquema del paradigma de la competencia social	89
Cuadro 2.12.	Algunas experiencias a destacar sobre PPS-VCJ	104

Capítulo 3: Diseño de investigación.

Cuadro 3.1.	Momentos de la investigación	148
Cuadro 3.2.	Objetivos generales y específicos de la investigación	149
Cuadro 3.3.	Fundamentos que ayudan a optimizar la evaluación de programas	152
Cuadro 3.4.	Clasificación de enfoques de evaluación de programas	155
Cuadro 3.5.	Características de los grupos básicos de los enfoques de evaluación de programas de intervención socioeducativa	156
Cuadro 3.6.	Enfoques de evaluación: Concepción, rasgos y autores	157
Cuadro 3.7.	Fases: Toma de decisiones y responsabilización	159
Cuadro 3.8.	Propuesta evaluativa CIPP de Stufflebeam	161
Cuadro 3.9.	Fases del modelo de evaluación de programas de Pérez Juste	165
Cuadro 3.10.	Propuesta de evaluación para la investigación	171
Cuadro 3.11.	Agentes evaluadores de la investigación	176
Cuadro 3.12.	Momentos y estrategias metodológicas de la evaluación	180

Cuadro 3.13.	Agentes que aportan información a cada una de las estrategias	181
Cuadro 3.14.	Intenciones que se pretenden conseguir con cada estrategia	182
Cuadro 3.15.	Pasos de la secuencia del proceso de reflexión-acción	185
Cuadro 3.16.	Modelo utilizado de ficha de evaluación grupal de consecución de los objetivos de las sesiones (F.C.O.)	193
Cuadro 3.17.	Modelo utilizado de ficha de observación de variables individuales por sesión (F.O.V.I.)	194
Cuadro 3.18.	Grupo de Puesta en Común: Acciones del moderador	196
Cuadro 3.19.	Guía de apoyo para el desarrollo del grupo de puesta en común final –Jóvenes-	199
Cuadro 3.20.	Guía de apoyo para el desarrollo del grupo de puesta en común final –Jóvenes-	199
Cuadro 3.21.	Categorización del I.G.I.-J.....	202

Capítulo 4: Diseño de investigación.

Cuadro 4.1.	Datos del Casa Juvenil de Sograndio	217
Cuadro 4.2.	Perfil delictivo de los/as jóvenes de la investigación	240
Cuadro 4.3.	Nivel de riesgo delictivo según Educador/a-tutor de la/el joven	241
Cuadro 4.4.	Momentos básicos de la investigación	243
Cuadro 4.5.	Necesidades de competencia social detectadas en los/as jóvenes	244
Cuadro 4.6.	Concreción de necesidades detectadas por el equipo de educadores/as (Cuadro-informe)	252
Cuadro 4.7.	Faltas de asistencia a las sesiones de trabajo	255
Cuadro 4.8.	Coherencia entre el diseño de la investigación y la evaluación del contexto.....	261
Cuadro 4.9.	Sesiones de trabajo: Objetivos y desarrollo	270
Cuadro 4.10.	Planificación de la investigación. Bloques de procedimientos y estrategias de intervención.....	282
Cuadro 4.11.	Distribución temporal de la implementación de las sesiones.....	284
Cuadro 4.12.	Reuniones de adaptación y elaboración de actividades.....	285
Cuadro 4.13.	Criterios de referencia para la puntuación de la consecución de los objetivos de las sesiones.....	291
Cuadro 4.14.	Criterios para calcular la puntuación Total por sesión. Consecución de objetivos	294

Cuadro 4.15. Definición de las variables individuales.....	309
Cuadro 4.16. Pautas de puntuación (sobre 3 puntos)	310
Cuadro 4.17. Criterios para el análisis de las variables individuales.....	311
Cuadro 4.18. Planificación del proceso de concreción de núcleos temáticos	331
Cuadro 4.19. Definición de los núcleos temáticos	334
Cuadro 4.20. Registro de cuadro-informe para la evaluación de las sesiones	334
Cuadro 4.21. Síntesis de acuerdos y valoraciones consensuadas en relación a los núcleos temáticos. Cuadros-informes de evaluación de las sesiones	339
Cuadro 4.22. Relación entre los resultados obtenidos en las sesiones y los núcleos temáticos.	347
Cuadro 4.23. Resultados más positivos. Información recogida en la libreta de notas que complementa al cuadro-informe de núcleos temáticos	348
Cuadro 4.24. Resultados menos positivos. Información recogida en la libreta de notas que complementa al cuadro-informe de núcleos temáticos.....	349
Cuadro 4.25. Resultados medios. Información recogida en la libreta de notas que complementa al cuadro-informe de núcleos temáticos	350
Cuadro 4.26. Transcripción: cuestionario de estilos de aprendizaje -E.O.P. N°1-.....	356
Cuadro 4.27. Transcripción: cuestionario de estilos de aprendizaje -E.O.P. N°2-.....	356
Cuadro 4.28. Transcripción: cuestionario de estilos de aprendizaje -E.O.P. N°3-.....	357
Cuadro 4.29. Transcripción: cuestionario de estilos de aprendizaje -E.O.P. N°4-.....	357
Cuadro 4.30. Transcripción: cuestionario de estilos de aprendizaje -E.O.P. N°5-.....	357
Cuadro 4.31. Transcripción: cuestionario de estilos de aprendizaje -E.O.P. N°6-.....	357
Cuadro 4.32. Transcripción: cuestionario de estilos de aprendizaje -E.O.P. N°7-.....	358
Cuadro 4.33. Síntesis de resultados del estilo de aprendizaje dominante	358
Cuadro 4.34. Propuestas para enfrentarnos al estilo de aprendizaje dominante.....	359
Cuadro 4.35. Factores facilitadores del aprendizaje organizados por núcleos temáticos	361

Cuadro 4.36. Factores «indirectos» facilitadores del aprendizaje organizados en función de las subcategorías emergentes el quinto núcleo temático	362
Cuadro 4.37. Facilitadores e inhibidores del aprendizaje detectados en el análisis de los grupos de puesta en común para la evaluación de las sesiones (resumen)	364
Cuadro 4.38. Estilos de aprendizaje dominantes detectados (resumen)	364
Cuadro 4.39. Alternativas didácticas propuestas para la mejora de los programas socioeducativos (resumen)	365
Cuadro 4.40. Síntesis de resultados. Relaciones observadas	370
Cuadro 4.41. Síntesis de resultados. Propuestas didácticas para la mejora.....	371
Cuadro 4.42. Transcripción de las preguntas abiertas de la entrevista sobre el cuestionario realizado a los jóvenes	375
Cuadro 4.43. <i>Cuestionario de valoración final</i> de los jóvenes. Categorización de los indicadores de evaluación (preguntas nº 6, 8 y 10)	380
Cuadro 4.44. Transcripción de los grupos de puesta en común final de jóvenes	384
Cuadro 4.45. Resultados del cuestionario de valoración final. Preguntas abiertas (dirigido a cinco de los educadores observadores participantes).	391
Cuadro 4.46. Resultados del grupo de puesta en común final de educadores/as.	399
Cuadro 4.47. Resultados del cuestionario de valoración final. Preguntas abiertas. Dirigido a informantes externos (Coordinación y Psicóloga)	406
Cuadro 4.48. Valoración del nivel de satisfacción. Contraste de información	409
Cuadro 4.49. Resultados del análisis de los indicadores externos	414
Cuadro 4.50. Valoración del ámbito social y formativo-laboral	436
Cuadro 4.51. Valoración e influencia en el ámbito personal	436
Cuadro 4.52. Nivel de satisfacción	437

Capítulo 5: Conclusiones y propuestas de mejora.

Cuadro 5.1. Proceso de concreción (esquema).....	455
Cuadro 5.2. Síntesis: Propuesta didáctica para la mejora	480

Índice de Tablas

Capítulo 4: Diseño de investigación.

Tabla 4.1.	Número de objetivos conseguido en función del grado de consecución y de la sesión de trabajo	291
Tabla 4.2.	Porcentajes de consecución de objetivos	292
Tabla 4.3.	Consecución de objetivos: Puntuación Total.....	294
Tabla 4.4.	Puntuaciones por sesión y objetivos	297
Tabla 4.5.	Información cualitativa, objetivos y porcentajes (resultados más altos)	300
Tabla 4.6.	Información cualitativa, objetivos y porcentajes (resultados más bajos)	301
Tabla 4.7.	Información cualitativa, objetivos y porcentajes (resultados medios-bajos. Sesión nº8)	302
Tabla 4.8.	Información cualitativa, objetivos y porcentajes (resultados medios-bajos. Sesión nº 6)	303
Tabla 4.9.	Resumen del apartado de “Consecución de Objetivos” (porcentajes).....	307
Tabla 4.10.	Puntuaciones de la variable “Interés”	312
Tabla 4.11.	Puntuaciones de la variable “Participación”	315
Tabla 4.12.	Puntuaciones de la variable “Conductas Disruptivas (verbales)”	318
Tabla 4.13.	Puntuaciones de la variable “Conductas Disruptivas (no verbales)”	319
Tabla 4.14.	Sesiones con mejores resultados. Comparación de datos e informaciones cualitativas.....	323
Tabla 4.15.	Sesiones con peores resultados. Comparación de datos e informaciones cualitativas.....	324
Tabla 4.16.	Resumen del apartado de valoración de las “Variables Individuales” (porcentajes).....	328
Tabla 4.17.	Resultados cuantitativos del cuestionario de estilos de aprendizaje	354
Tabla 4.18.	Cuestionario de valoración final de los jóvenes. Indicadores de evaluación (pregunta nº 12 - valoradas de 0 a 3 puntos).	382
Tabla 4.19.	Resultados del cuestionario de valoración final -de educadores/as-. Ítems cerrados. Adecuación al punto de partida.	388

Tabla 4.20.	Resultados del cuestionario de valoración final de educadores/as-. Ítems cerrados. Proceso de aplicación del programa	389
Tabla 4.21.	Valoración general del Ámbito Social (educadores/as-tutores/as).....	429
Tabla 4.22.	Valoración general del Ámbito Formativo-Laboral (educadores/as-tutores/as)	430
Tabla 4.23.	Ámbito Personal. Indicadores de evaluación relacionados con el autocontrol y la tolerancia a la frustración (Educadores/as-tutores/as – Coordinación – Jóvenes)	432
Tabla 4.24.	Ámbito Personal. Indicadores de evaluación relacionados con la resolución de problemas (Educadores/as-tutores/as – Coordinación – Jóvenes)	433
Tabla 4.25.	Ámbito Personal. Indicadores de evaluación relacionados con la dimensión emocional (Educadores/as-tutores/as – Coordinación – Jóvenes)	433

Índice de gráficos

Capítulo 4: Diseño de investigación.

Gráfico 4.1.	Consecución de objetivos. Puntuaciones de la opción “Totalmente conseguidos”	293
Gráfica 4.2.	Consecución de objetivos. Medias parciales de la opción “Totalmente conseguidos”	293
Gráfica 4.3.	Consecución de objetivos. Puntuaciones totales por piso	295
Gráfica 4.4.	Puntuación media total de consecución de objetivos.....	295
Gráfica 4.5.	Grado de consecución de objetivos en el piso 2º	304
Gráfica 4.6.	Grado de consecución de objetivos en el piso 3º	304
Gráfica 4.7.	Grado de consecución de objetivos en el piso 4º	304
Gráfica 4.8.	Puntuación por pisos de la variable Interés	313
Gráfica 4.9.	Puntuación medias por sesión de la variable Interés	313
Gráfica 4.10.	Puntuación por pisos de la variable “Participación”	316
Gráfica 4.11.	Puntuaciones medias por sesión de la variable “Participación”	316
Gráfica 4.12.	Puntuación por pisos de la variable “Conductas disruptivas (verbales)”	320
Gráfica 4.13.	Puntuación por pisos de la variable “Conductas disruptivas (no verbales)”	320
Gráfica 4.14.	Puntuación medias por sesión de la variable “Conductas Disruptivas (verbales)”.....	321
Gráfica 4.15.	Puntuación medias por sesión de la variable “Conductas Disruptivas (no verbales)”.....	321
Gráfica 4.16.	Puntuaciones medias totales de las variables individuales.....	325
Gráfica 4.17.	Resultado de la autoevaluación de los jóvenes	380
Gráfica 4.18.	Calificaciones realizadas por los jóvenes al trabajo de los educadores.....	381
Gráfica 4.19.	Calificaciones realizadas al programa por los jóvenes	382

Índice de planos y fotografías

Capítulo 4: Diseño de investigación.

Planos.

Plano 4.1:	Distribución vertical del edificio principal	227
Plano 4.2:	Distribución de la planta primera. Zona residencial y socioeducativa	229
Plano 4.3:	Distribución de la planta segunda y tercera. Zona residencial y socioeducativa	229
Plano 4.4:	Distribución de la planta cuarta. Zona residencial y socioeducativa. Piso de mujeres (8 plazas)	230
Plano 4.5:	Vista en planta de las instalaciones	234

Fotografías.

Foto 4.1:	Cocina	228
Foto 4.2:	Enfermería	228
Foto 4.3:	Comedor	228
Foto 4.4:	Habitación	229
Foto 4.5:	Sala de TV y actividades Cocina.....	230
Foto 4.6:	Edificio escolar.....	231
Foto 4.7:	Instalaciones de formación laboral.....	231
Foto 4.8:	Cancha polideportiva (patio delantero).....	232
Foto 4.9:	Cancha y visera del primer piso (patio trasero)	232
Foto 4.10:	Valla de delimitación	233

Índice de anexos (véase CD)

- Anexo 0: Intervención educativa en un centro de responsabilidad penal de menores (copia digital del informe de investigación en color).
- Anexo 1: Libreta de notas
- Anexo 2: Ficha de evaluación grupal de Consecución de Objetivos (F.C.O.)
- Anexo 3: Ficha de Observación de Variables Individuales por sesión (F.O.V.I.)
- Anexo 4: Grupo de puesta en común – Guion-
4-1: Versión para Jóvenes
4-2: Versión para Educadores
- Anexo 5: Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (I.G.I.-J)
5-1: Instrumento – I.G.I.-J
5-2: Guía de utilización
- Anexo 6: Cuestionario de Indicadores Externos para la Evaluación del PPS-VCJ. Adaptación para la investigación.
6-1: Cuestionario
6-2: Tablas para la corrección y análisis
- Anexo 7: Cuestionario de Estilos de Aprendizaje
- Anexo 8: Cuestionario de valoración final.
8-1: Cuestionario de valoración final. Preguntas Abiertas. Dirigido a los informantes externos (coordinación y psicóloga).
8-2: Cuestionario de Valoración final. Ítems cerrados y preguntas abiertas. Dirigido a cinco educadores/as observadores participantes.
8-3: Cuestionario de valoración final. Dirigido a los jóvenes (discentes).
- Anexo 9: Concreción de instrumentos y fuentes de información utilizados para el análisis del nivel de satisfacción
- Anexo 10: Análisis comparativo de los resultados de nuestra investigación con otras que han desarrollado el programa de pensamiento prosocial.
- Anexo 11: Análisis de necesidades (investigación previa a la tesis). Socialización y menores en régimen de internamiento.

Agradecimientos.

No resulta novedoso afirmar que una tesis doctoral es un trabajo duro y exigente que nos roba tiempo y en ocasiones puede alterar nuestra paciencia agitando el desamino y la frustración. Pero no es menos cierto, que también es una aventura emocionante que ilumina nuestra práctica profesional más cotidiana.

Todavía recuerdo, aquellos juegos infantiles en los que con un trozo de tela y un pequeño palo medio retorcido éramos capaz de enfrentarnos a ogros, brujas y enormes cuélebres. Y digo éramos, porque cualquier aventura que se precie necesita de compañeros y compañeras de viaje con los que compartir ilusión y esfuerzo. La tesis ha sido una gran oportunidad para poder aprender y trabajar mano a mano con muchas personas.

En este proyecto he cambiado el trozo de tela por las hojas de los libros y la magia del retorcido palo por mi viejo y cansado ordenador. Los consejos sabios, las pautas de trabajo y el seguimiento constante tienen nombre propio, **José Luis San Fabián Maroto** y **M^a Violeta Álvarez Fernández**, dos magos de la educación, que además de dirigir la tesis, me aminaban a seguir cuando mis fuerzas flaqueaban.

La amistad se llama **Isabel Val**, una excelente profesional que convierte la didáctica en una magia poderosa para llegar a los adolescentes.

No puedo dejar de nombrar tampoco al director del *Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias*, **Carlos Becedoniz Vázquez**, que siempre ha estado apoyando y ayudando en todos los proyectos socioeducativos que le hemos propuesto.

A **José Luis Alba Robles** por orientarnos y enseñarnos todo lo que sabemos sobre el Programa de Pensamiento Prosocial-VCJ (Alba, 2005a), a **Oscar Manuel García Torga** y **Feliciano Álvarez Fernández**, por sus valiosas aportaciones y a **Luis Lozano González**, que me inyectaba oxígeno cuando el esfuerzo parecía robarme el aliento.

Es justo por otro lado, reconocer la suerte y el privilegio de haber dado mis primeros paso en el mundo de la readaptación social, de la mano de la Federación de Asociaciones para la Integración de Personas con Discapacidad Intelectual, (**FEAPS Principado de Asturias**), donde comenzó mi formación y mis primeras experiencias profesionales desarrolladas en el **Centro Penitenciario de Villabona**. Institución ésta, donde coincidí con excelentes profesionales como el educador **Faustino García Zapico**, la trabajadora social **Begoña Longoria González** y el jurista **Pedro Alejandro Martínez González**.

En el ámbito de la administración agradecer a la **Dirección General de Justicia del Principado de Asturias**, la positiva predisposición hacia el proyecto, agilizando las autorizaciones necesarias y colaborando en todo lo que estuvo en su mano.

Ha sido determinante también, la actitud y disposición de todos y cada uno de los/as profesionales que trabajan en la Casa Juvenil de Sograndio: personal de seguridad, médico, ordenanzas, cocina, limpieza, lavandería, administración y por supuesto el personal socioeducativo. A este respecto, me gustaría hacer una mención especial a su director, **Manuel Ramos Vicente**, así como a sus tres coordinadores/as, **Francisco García Menéndez**, **M^a José Álvarez Álvarez** y **M^a Eugenia López Sánchez**, que creyeron desde el primer momento en el proyecto y han sido determinantes en su desarrollo y evaluación. Es admirable, que los responsables de los centros socioeducativos, faciliten y colaboren en los procesos de investigación e innovación educativa.

Del resto del equipo socioeducativo, he de reconocer que fue un lujo y un placer, son un modelo de profesionales que confirma la idea de que para educar debemos enseñar desde la pasión. Por ello es de justicia dedicar un espacio un espacio a nombrar a todos los educadores y educadoras que de una u otra forma, a lo largo de estos años, han compartido y participado en este apasionante proyecto: Alfredo Fernández Rubio, José Antonio Luna Coto, Sara González Álvarez, Antonio Iglesias Martínez, Patricia López Durán, Gemma Riestra del Busto, Feliciano Álvarez Fernández, Javier Rodrigo Huerta, Gema Luisa Álvarez Rodríguez, María Elena García Viejo, Antonio Ocejo Fernández, Jesús Amador Villa Baragaña, Adonina López Martínez, Mónica Abril García, Marta Valle Manzano, María Grata Maseda Lodos, Constantino Argüelles Rodríguez, María Olga Álvarez Montero, Rosana Gallardo Moreno, Margarita Rodríguez Sánchez, Ana Suárez Ferrao, Aida Rodríguez Sánchez, Ángel Suárez Fernández, Modesto Rodil Penelás, María Llamedo Suárez, Álvaro Tuero López, Marta Álvarez Blanco, María Ángeles Pulgarín Molina, Ángeles Juanco Uría, María de los Ángeles Suárez Rey, Luis Manuel Rodríguez Suárez, Carmen María Fernández Peláez, Margarita Camba Fonteviedra, Fernando López-Cancio Martínez, Delia Rodríguez Miranda, Ana Isabel Murciego Herrero, Isabel Tejerina Álvarez, Eva López Fernández y Cristina Blanco Barreda.

Por último, no podemos finalizar este apartado sin mencionar a los verdaderos protagonistas, los internos e internas de la Casa Juvenil de Sograndio, en especial a **los/as jóvenes que participaron en la investigación**, quienes en mayor o menor medida se implicaron y disfrutaron con las actividades que les fuimos proponiendo.

Muchas gracias a todos ellos y ellas.

1

Introducción

1. Introducción

“No nos podemos conformar con dar de beber a quienes ya tienen sed. También hay que dar sed a quienes no quieren beber” (Meirieu, 2007,42).

Hemos querido comenzar con esta cita del pedagogo francés Philippe Meirieu porque representa fielmente cuál es el motor, cuáles son los pequeños interrogantes activadores de la investigación. ¿Cómo podemos dar sed a un grupo de jóvenes internos de un centro de responsabilidad penal de menores para motivar un cambio en su proyecto de vida? ¿Cómo podemos ilusionarles, dotarles de estrategias, acompañarles en este proceso? ¿Cómo podemos hacer que beban, que se enganchen con las propuesta socioeducativas que les vamos a ofrecer?

Diversas investigaciones nacionales e internacionales realizadas por distintos autores (Ross & Ross, 1995; Ross, Antonowicz & Dhaliwal, 1995; Ross, Fabiano & Garrido, 1990) coinciden en destacar la importancia de las habilidades de competencia social como uno de los factores de éxito esenciales en la reeducación de conductas delictivas y, como consecuencia, en la rehabilitación de jóvenes infractores.

Los problemas delictivos y de conducta que mayor repercusión tienen sobre la vida de los adolescentes son a su vez los más difíciles de resolver, ya que obedecen a una compleja interacción entre diferentes factores personales, familiares y sociales que están en la base de su comportamiento antisocial. Por esta razón, desde el paradigma de la competencia social, se pretende entrenar a estos y estas jóvenes en aquellas habilidades sociocognitivas y valores que les ayuden a conseguir un mejor ajuste personal y social.

En relación a los Programas de Competencia Social, especialistas en el campo de las conductas delictivas como los psicólogos Garrido Genovés y López Latorre (2005, pp. 70-71), sostienen que *“tan importante como su contenido es su forma de enseñarse”*, otorgando una especial relevancia al método, a cómo enseñar y aprender, a cómo debe el educador y el educando enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la pedagogía y la educación social, también son cada vez más las voces (González Soto, Medina y De la Torre 1995; Forés y Vallvé, 2002; Giné y

Parcerisa, 2003; Sedó, 1999) que empiezan a defender el interés que tiene la didáctica en la intervención socioeducativa. Importancia que tiene que llevar a las educadoras y educadores a emprender un camino que paso a paso nos permita valorar su importancia y repercusión en la intervención social, teniendo como marco de referencia nuestro trabajo diario.

En el 2001, con la entrada en vigor de la *Ley Orgánica 5/2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores*, el equipo educativo de la Casa Juvenil de Sograndio (Centro de Responsabilidad Penal de Menores del Principado de Asturias) inicia un periodo de reflexión para reorientar y adaptar su práctica educativa a este nuevo documento legislativo. Reflexión que nos lleva en el 2002, a embarcarnos en una evaluación de necesidades en el ámbito de la competencia social de los/as jóvenes internados/as en el centro.

Esta primera investigación se presenta en septiembre del 2003, ampliándose en 2005 con unas reflexiones orientadas a mejorar la intervención en los programas socioeducativos para jóvenes conflictivos, que presentamos en una Jornada-debate organizada por el Instituto Asturiano de Administración Pública “Adolfo Posada”. Con todo ese caldo de cultivo, en el 2006, iniciamos un nuevo trabajo de investigación que cristaliza en esta tesis doctoral.

Los análisis desarrollados en las investigaciones anteriores detectaban un **déficit** importante de **habilidades de competencia social** entre la población de estudio, así como una necesidad de **transformar** nuestra **práctica socioeducativa** para poder dar respuesta a estas necesidades. Teníamos claro que este cambio debía desarrollarse a través de un proceso formativo de reflexión y mejora de nuestra intervención, y un buen marco de trabajo podía ser la evaluación de un programa de pensamiento prosocial que nos permitiese, por un lado, dar una solución al déficit en habilidades de competencia social y, por otro, introducir propuestas didácticas de carácter más práctico y funcional adecuadas a las características del contexto social y cultural de los/as jóvenes del centro.

Este tipo de programas de adquisición de habilidades prosociales, en la mayoría de los casos no son bien recibidas por los jóvenes. No olvidemos, que estas actividades de carácter cognitivo suelen asociarlas a su pasado académico, en muchas ocasiones teñido de fracaso y experiencias que les resultaron poco atractivas. En este sentido, el *Programa de Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes (PPS-VCJ)*, además de estar dirigido a adolescentes que cumplen medidas judiciales, presenta un diseño dinámico y motivador. De hecho, su finalidad no es dotar a los jóvenes de todas las habilidades y valores que se requieren para una mayor competencia prosocial, sino más bien, ayudarles a reconocer que existen tales habilidades, a entender sus beneficios y a determinar en qué grado las poseen o pueden aprenderlas y mejorarlas. Es un

programa diseñado para estimular a los adolescentes a involucrarse en su propio proceso de desarrollo prosocial (Alba, et al., 2005).

Una vez seleccionado el programa (PPS-VCJ), dirigimos nuestros esfuerzos a realizar un trabajo de adaptación, elaboración de actividades, implementación y reflexión, con objeto de obtener unas recomendaciones didácticas que nos ayudasen a proponer dinámicas de trabajo orientadas a limar las reticencias hacia estos programas de carácter cognitivo.

Esto exigía revisar y cuestionar nuestra praxis educativa para poder proponer alternativas más activas, que sin descuidar la profundidad y el rigor de los contenidos, les resultasen más atractivas. Pero para ello, debíamos estar dispuestos a salir de las rutinas que nos ofrecen nuestras cómodas zonas de confort, dirigiendo el esfuerzo hacia el cambio, al progreso, a ir más allá, a comprometernos y renovar nuestra práctica (Gerver, 2012).

Con premisa de partida, el objetivo general de la investigación quedó definido de la siguiente manera: *Desarrollar y evaluar un programa de competencia social generando un proceso formativo de reflexión y mejora de la práctica en el ámbito de la intervención didáctica de un Centro de Responsabilidad Penal de Menores.*

En relación a la población de jóvenes de la Casa juvenil de Sograndio, durante en el periodo de aplicación del programa (2006-2007), varía entre los 22 y 28 internos con edades comprendidas entre 14 y 20 años. La selección de la muestra se realizó a través de un proceso intencional no probabilístico con unos criterios de partida previamente descritos orientados principalmente a asegurar el máximo nivel de asistencia durante el trimestre de implementación del programa.

Criterios que cumplían 10 jóvenes, no obstante, a causa de finalización de medida no esperada, la **nuestra final** queda establecida en **9 sujetos**: cinco jóvenes varones entre 18 y 20 años pertenecientes al segundo piso, tres jóvenes varones entre 14 y 17 años del tercero y una joven de 16 años del cuarto.

Con objeto de distorsionar lo mínimo la dinámica del centro, la aplicación del programa se realizó de forma separada en cada uno de estos tres grupos, adaptamos al horario de actividades socioeducativas de la institución.

En relación a los profesionales, la población de **educadores y educadoras** ronda las 23 personas, de las que 9, contando al responsable de la investigación, formaron parte del equipo de trabajo e investigación.

El resto de educadoras y educadores, participaron completando los cuestionarios de evaluación de sus tutorizados o aportando reflexiones, ideas y propuestas cuando compartíamos con todo el grupo las anécdotas, los análisis y los resultados de proceso formativo.

Debemos hacer referencia también, a la participación de los **coordinadores/as** y la **psicóloga** del centro, como evaluadores externos del proceso. La psicóloga asumió además, la realización de las entrevistas a los jóvenes.

Respecto a la metodología de investigación, se ha optado por una propuesta de evaluación de programas que está en clara consonancia con el modelo CIPP de Stufflebeam (2002) y el enfoque de Pérez Juste (2000). Ambos modelos tienen como finalidad última, aportar una información útil que nos lleve de forma natural a una comprensión profunda de los fenómenos, buscando la mejora y el perfeccionamiento del trabajo socioeducativo.

La estructura de nuestra propuesta de **evaluación de programas** se organiza en cuatro fases que exponemos a continuación:

1ª FASE: CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none">○ Análisis del contexto institucional○ Valoración de la coherencia interna entre: necesidades, condicionantes y objetivos de la investigación.
2ª FASE: PROGRAMA	<ul style="list-style-type: none">○ Elección y adaptación del programa:○ Valoración de los recursos: Materiales y Humanos○ Planificación de procedimientos (organización en bloques de procedimientos que se estructuran en estrategias de intervención orientadas a estructurar el desarrollo de la evaluación del programa).
3ª FASE: DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none">○ Consecución de los objetivos de las sesiones○ Valoración de las variables: Interés, Participación, Conductas disruptivas.○ Proceso de reflexión sobre la práctica. Definición de núcleos temáticos, análisis del proceso de intervención y valoración del estilo de aprendizaje dominante.
4ª FASE: RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none">○ Nivel de satisfacción.○ Nivel de efectividad: cambios observados en los indicadores externos.

Esta propuesta de evaluación de programas permitió utilizar diversas técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos que fueron dando respuesta a las necesidades que presentaba la investigación. A su vez, todo este proceso se impregnó de una **metodología de investigación-acción** donde las reuniones de trabajo se convirtieron en grupos de reflexión sobre la práctica para el análisis de los datos e informaciones recogidas, así como para la planificación y adaptación de las sesiones de trabajo con los/as jóvenes.

Entre las técnicas e instrumentos utilizados, el **análisis de documentos** (legislación, proyecto de centro, investigaciones anteriores) asume un papel

importante en la fase de contexto donde la descripción del centro y de sus usuarios es una de las partes más relevantes del análisis.

Para organizar la **observación**, determinamos los aspectos en los que queríamos focalizar la percepción, proponiendo para ello tres tipos de registro: la *Ficha de evaluación grupal de consecución de los objetivos de las sesiones*, la *Ficha de observación de variables individuales por sesión* (interés, participación, conductas disruptivas) y la *Libreta de notas*.

También se utilizaron cuatro **cuestionarios** que para los internos e internas se cumplimentaron en formato **entrevista**: el *Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J)*, el *Cuestionario de indicadores externos para la evaluación del PPS-VCJ*, el *Cuestionario de estilos de aprendizaje y los Cuestionarios de valoración final*.

Un instrumento clave principalmente vinculado con el proceso de reflexión-acción son los **grupos de puesta en común**. Esta herramienta permitía obtener información muy útil sobre las propias impresiones de los educadores y educadoras, buscando la conciliación de opiniones para llegar a respuestas concretas y consensuadas, resolviendo las demandas e interrogantes que iban surgiendo en la práctica cotidiana. Los grupos de puesta en común fueron los siguientes: *concreción de necesidades detectadas*, *elaboración de los núcleos temáticos*, *evaluación de las sesiones*, *valoración y elaboración de alternativas didácticas de mejora*, y *puesta en común final* de educadores y jóvenes.

Aunque hemos recogido y analizado datos cuantitativos y cualitativos, la investigación, en líneas generales, tiene un claro cariz cualitativo, destacando como criterios y procedimientos de **rigor científico**: la abundancia de datos, las pistas de revisión, la triangulación y la cristalización.

En relación a este denominado proceso de cristalización, **fruto del rigor consensuado y negociado**, Richardson (1997) señala que en la mayoría de los casos la investigación cualitativa se mueve en torno a un concepto de geometría plana que representaría la triangulación (informaciones coincidentes de diferentes informantes o fuentes de datos). Sin embargo, en algunas ocasiones necesitamos una geometría más compleja, como la de un prisma de cristal, capaz de reflejar diferentes colores, modelos o propuestas. Un cristal que no tiene por objetivo validar una verdad pura y única, sino más bien, dar legitimidad a soluciones democrática que responden a una visión más amplia, llena de detalles, que se adapta a la realidad concreta y parcial que estamos estudiando. La finalidad es dar rigor a propuestas de actuación consensuadas y asumidas por el grupo de educadores, que buscan alternativas de mejora que puedan ser útiles, funcionales y aseguren el compromiso de los profesionales que las van a ejecutar.

Este informe, resultado del trabajo teórico y práctico fruto de la investigación, se ha estructurado en cinco capítulos que exponemos a continuación:

Hemos considerado que la **introducción**, tiene entidad suficiente para poder entenderse como **capítulo 1**, fundamentalmente por ser un importante primer contacto orientado a sensibilizar y presentar al lector los contenidos con los que se va a encontrar a lo largo del informe.

El **capítulo 2**, denominado **Fundamentación Teórica**, sitúa el tema de análisis en las teorías y estudios empíricos más destacados relacionados con el campo de las conductas disruptivas que se han ido desarrollando hasta la fecha.

Comenzamos revisando las distintas teorías explicativas del comportamiento delictivo entre las que se encuentran los modelos biológico, psicológico, sociológico y pedagógico o socioeducativo. Todo ello, con la finalidad de intentar abordar los factores que influyen en la etiología del delito, desde un movimiento integrador de teorías que defiende el origen del comportamiento delictivo como un fenómeno dinámico, multicausal y complejo. Esta visión multicausal, nos brinda la posibilidad obtener una serie de **factores de riesgo y protección** que nos permiten identificar grupos o individuos con mayor probabilidad de presentar conductas delictivas, además de acercarnos a unas claves orientadas a buscar intervenciones preventivas y rehabilitadoras más eficaces. De hecho, los investigadores que trabajan en este campo, afirman que una intervención efectiva en conductas delictivas debe incorporar la *promoción de factores protectores* y la *reducción de factores de riesgo*. Como consecuencia, los programas preventivos y reeducativos tendrán que centrarse muy especialmente en estos factores que también conocemos con el nombre de necesidades criminógenas.

El siguiente apartado teórico, se centrará por tanto, en el paradigma de la competencia social, una propuesta que da respuesta a estas necesidades criminógenas a través de la adquisición de una serie de habilidades prosociales que buscan el desarrollo de aquellas áreas que refuerzan sus factores de protección y extinguen o amortiguan los de riesgo. Y el Programa de Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes (PPS-VCJ), seleccionado para la investigación, responde a estas necesidades.

Somos conscientes, no obstante, de que en muchas ocasiones programas excelentes como éste, no obtienen los resultados esperados por no saber como enfrentarnos a su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para dar luz a esta realidad incorporamos un apartado que reflexiona sobre el importante papel que la didáctica puede asumir en la intervención socioeducativa.

Finalizamos el capítulo con el ámbito jurídico, recorriendo los distintos modelos de atención y la legislación relativa a justicia penal de menores.

Cerrada la fundamentación teórica, pasamos al **capítulo 3, *Diseño de Investigación***, donde se recoge el plan que guía la investigación con la finalidad de explicitar el procedimiento metodológico utilizado. A este respecto, iniciamos el capítulo repasando el origen del proyecto y los objetivos de la investigación, para pasar en segundo lugar a presentar nuestra propuesta de evaluación, fuertemente influenciada por el modelo CIPP (Stufflebeam, 2002) y el Pérez Juste (2000). La presentación de nuestra propuesta de evaluación se completa con unas referencias de lo que entendemos por evaluación de programas desde la reflexión-acción.

Aprovechamos también en este capítulo para describir la población y muestra de estudio así como para exponer las técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información y los criterios de rigor científico.

En el **capítulo 4, *Desarrollo y Evaluación del Programa***, presentamos cada una de las cuatro fases de nuestra propuesta de investigación

La primera fase o “Contexto”, nos sitúa en el punto de partida de la investigación, aportando una visión sobre la viabilidad que tiene la propuesta en nuestro entorno de aplicación concreto. Iniciamos el estudio con el análisis del contexto institucional que nos ubica en un escenario de trabajo determinado, con unas necesidades específicas a las que dar respuesta y unos condicionantes que debemos tener presentes.

La segunda fase, denominada “Programa”, pretende valorar la capacidad del propio programa y del sistema institucional para su desarrollo en condiciones óptimas. El propósito de la misma sería hacer una estimación previa de la situación que nos permita evitar un desarrollo del programa abocado al fracaso. A este respecto, además de la elección y adaptación del programa es importante valorar los recursos materiales y humanos de los que dispone el centro, para poder planificar los procedimientos y estrategias de intervención más ajustados al desarrollo de la investigación.

La fase tercera, “Desarrollo”, está orientada a analizar cómo influyen las diferentes propuestas didácticas en el éxito de las sesiones del programa, valorándose éste a través de las variables: consecución de objetivos, interés, participación y conductas disruptivas. Otro proceso importante en estudio de las alternativas didácticas utilizadas, es la metodología de reflexión-acción, apoyada en unos núcleos temáticos generados a partir de las necesidades detectadas que son la base para la valoración de las sesiones a través de los grupos de discusión y puesta en común. Teniendo como referencia estas valoraciones, finalizamos la fase de desarrollo con un análisis del estilo de aprendizaje

dominante de nuestros/as jóvenes, que acaba convirtiéndose en una pieza clave para la elaboración de propuestas y alternativas didácticas de mejora.

La cuarta y última fase, “Resultados”, analiza la influencia del programa valorando su efectividad y el grado de satisfacción que provoca. En el apartado de satisfacción hacemos referencia a la opinión y nivel de agrado que suscita el programa entre los participantes: jóvenes, educadores/as e informantes externos. La efectividad se dirige a identificar los posibles cambios que ha ocasionado la implementación del programa.

En el **capítulo 5**, se exponen las **Conclusiones** organizadas en torno a dos ejes. El primero de ellos se centra en las conclusiones generales de la investigación analizadas en función de los objetivos planteados y de la metodología utilizada, y en el segundo, se asume la elaboración de propuestas de actuación para la mejora.

Tras este capítulo, se citan las distintas **referencias bibliográficas**, incorporando al final de las mismas un apartado específico de legislación.

Por último, adjuntamos un CD con los **anexos** donde incorporamos los instrumentos de recogida de datos e información y distintos análisis relacionados con la investigación.

Como anticipo de las conclusiones, comenzar subrayando el alto nivel de **satisfacción** que suscita la experiencia entre los/as participantes (jóvenes, educadores/as e informantes externos), consiguiendo paliar o aminorar la reticencias de los internos e internas hacia este tipo de programas de carácter cognitivo. Se perciben, también, mejoras en aspectos concretos de la dimensión emocional, la resolución de problemas y el autocontrol.

Cabe señalar, por otro lado, la importancia de haber conseguido crear un clima de compromiso profesional para el cambio, abandonando una actitud pasiva ante la formación, para iniciar una búsqueda activa de respuestas pragmáticas y ajustadas a nuestras necesidades e intereses profesionales. En esta misma línea, los núcleos temáticos, originados a partir de la reflexión conjunta, se convierten en una de las herramientas metodológicas de mayor relevancia que guiaron todo el proceso de reflexión-acción, permitiendo identificar una serie de factores didácticos favorecedores del éxito en la implementación de programas socioeducativos, que dieron pie a interesantes propuestas de actuación y mejora. A este respecto, destacan los altos niveles de consecución de objetivos, así como los **cambios de mejora observados** en conductas disruptivas, participación e interés, todos ellos, claramente potenciados por los recursos metodológicos activos, las actividades adaptadas a las características de los jóvenes, el clima de participación dinámico y ordenado y el contexto de aprendizaje con espacios, tiempos y agrupamientos flexibles y variados.

Queda patente, por tanto, la aportación positiva que tiene la didáctica en los resultados conseguidos, abriéndose así, un **nuevo campo de estudio** en el desarrollo de los programas socioeducativos, donde la didáctica reivindica un espacio substancial por su capacidad para favorecer el éxito de los mismos, lo que convierte a la investigación, en un referente que contribuye de forma modesta, a generar un conocimiento didáctico pensado y adaptado a la educación social.

2

Fundamentación teórica

2.1 Estado de la cuestión

2.2 El paradigma de la competencia social

2.3 El Programa de Pensamiento Prosocial versión corta para jóvenes (PPS-VCJ)

2.4 La didáctica en la intervención socioeducativa

2.5 Ámbito jurídico.

2. Fundamentación Teórica

En el apartado de fundamentación teórica sintetizaremos las teorías y estudios empíricos más destacados que se han ido desarrollando hasta la fecha en el campo de la reeducación de jóvenes con conductas delictivas.

Comenzamos haciendo un repaso del estado de la cuestión en lo relativo a las teorías explicativas del comportamiento delictivo y al denominado enfoque de los factores de riesgo y protección. Posteriormente, para dar respuesta a estas conductas, nos decantamos por el paradigma de la competencia social, que más tarde se concretará específicamente en el programa de pensamiento prosocial. No podemos olvidar tampoco la importancia que actualmente está adquiriendo la didáctica, como disciplina que puede ayudarnos a buscar soluciones funcionales y eficaces en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de intervención socioeducativos. Por último, es preciso también hacer un repaso desde el ámbito jurídico a los modelos y a la legislación relacionada con la atención a menores infractores.

2.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Iniciamos este apartado con una breve revisión de las teorías que explican el comportamiento agresivo y antisocial, como paso previo para intentar abordar los factores que influyen en la etiología del delito. Esta tarea previa de reconocimiento de los factores de riesgo que influyen en el delito es, sin duda, una tarea que justifica y aporta rigor a los programas de tratamiento que basan su intervención en las causas del delito.

2.1.1. TEORÍAS EXPLICATIVAS DEL COMPORTAMIENTO DELICTIVO.

Para analizar los diferentes marcos teóricos que intentan explicar las conductas delictivas nos apoyamos en la clasificación de diferentes autores (García-Pablos de Molina, 2003; Vázquez, 2003a; Vázquez, Fariña y Seijo, 2003; Vázquez, Arce y Novo, 2003; Bynum y Thompson, 2007; Munizaga, 2009) que estructuran estas teorías en tres modelos: biológico, psicológico y sociológico. No obstante, y como veremos posteriormente, nosotros propondremos un cuarto modelo, el pedagógico o socioeducativo.

Podemos observar como en sus inicios la criminología se centra en las causas endógenas, pasando a mediados del siglo XX a integrar nuevas explicaciones a la etiología del delito, basadas en factores exógenos, sociales y estructurales, que influyen en el desarrollo del comportamiento delictivo.

2.1.1.1 Modelo biológico.

Este modelo se centra en la relación entre la conducta agresiva y los instintos de supervivencia, los procesos bioquímicos (como la testosterona, la adrenalina, la noradrenalina, la serotonina, etc.), las disfunciones electroencefalográficas, las alteraciones cromosómicas y la influencia genética. Destacando en todas ellas la importancia de la carga biológica (Vázquez, Fariña y Seijo, 2003).

Bajo esta premisa, que intenta explicar que el factor diferenciador de la conducta delictiva en el funcionamiento biológico del cuerpo humano, nace la primera escuela clásica de pensamiento criminológico que plantea la delincuencia como un hándicap del individuo (Bynum y Thompson, 2007). Es decir, este modelo supone el padecimiento de alguna patología, disfunción o trastorno orgánico (García-Pablos de Molina, 2003) que motiva los comportamientos antisociales y delictivos.

Esta base biológica tan cerrada a penas concedía posibilidad de prevención y reeducación. Sin embargo, durante el siglo XX la criminología establece que el factor biológico logra explicar determinados tipos de delitos (especialmente los relacionados con enfermedades mentales como psicopatologías o esquizofrenias), pero considera que es necesario estudiar la influencia de otras variables y factores en el fenómeno de la delincuencia (Akers y Sellers, 2004).

En la década de los setenta, desde la sociobiología moderna cobra relevancia la influencia del aprendizaje sobre la conducta y los propios procesos bioquímicos. Las conductas delictivas estarían influenciadas por la interrelación negativa entre factores personales y biológicos con factores sociales y del entorno (Bynum y Thompson, 2007).

Entre estas teorías destaca la teoría de la personalidad de Eysenck (1970, 1976, 1978) que refuerza el campo de la intervención educativa, ya que el aprendizaje modela el código genético y contribuye a una determinada conducta. Es decir, la reeducación produce mejoras o cambios en la estructura bioquímica y celular del cerebro dirigidos a desarrollar conductas más beneficiosas para el sujeto (Vázquez, Fariña y Seijo, 2003).

2.1.1.2 Modelo psicológico.

El modelo psicológico intenta comprender el comportamiento delictivo a partir de procesos mentales y conductuales. Para ello cuenta con diferentes aportaciones que intentaremos resumir brevemente:

- El *Enfoque Psicoanalítico* mantiene que la delincuencia sería el resultado de represiones y traumas emocionales no resueltos de la niñez, alojados en el inconsciente de las personas (Akers y Sellers, 2004). Esta argumentación parece llevarnos a que la mayoría de las personas que delinquen no tendrían una verdadera conciencia de culpa respecto del daño provocado en el delito.

Las tendencias más actuales del psicoanálisis inciden en necesidades tales como el sentimiento de ser valorados por los otros miembros del grupo, la autorrealización, y el afecto, cuidado y gratificación del adulto. La insatisfacción de estas necesidades lleva al desasosiego y a un intento de resolver la frustración a través de una reacción de emergencia (Garrido, 1993).

Aunque son muchos los que consideran que es una teoría poco consistente y con insuficiente justificación empírica, debemos reconocer que es un pilar valioso para explicar los efectos de los estados de frustración que acaban derivando en agresión.

- La teoría de la *Frustración-Agresión*, es otro enfoque que parte de la hipótesis de que existe una relación de causa efecto entre las variables frustración y agresividad.

Berkowitz (1989, 1965) flexibiliza esta postura manifestando que la agresión es una contestación posible al estímulo frustrante, pero que puede promoverse o puede suprimirse por la experiencia emocional subsiguiente al estímulo, así como por los hábitos previos adquiridos a través del aprendizaje.

- Los *Enfoques Cognitivos*, Garrido y López (1995), inciden en el modo en cómo las personas piensan, perciben, analizan y valoran la realidad, así como las estrategias de resolución de problemas, influyendo en la conducta antisocial, en el autoconcepto y en el ajuste emocional y conductual.

Por otra parte, y aun considerando válidas estos enfoques del modelo psicológico, la evolución de la criminología establece que a estos planteamientos había que incorporar el efecto que tienen otros factores sobre la delincuencia, considerando que este fenómeno social tiene una etiología multicausal y pluridimensional (Munizaga, 2009).

2.1.1.3 Modelo sociológico.

Bynum y Thompson (2007), consideran que el modelo sociológico entiende al individuo como un ser complejo que se encuentra determinado por múltiples influencias y efectos, fruto de una compleja red de relaciones sociales, grupos e instituciones que se desarrollan en el sistema social.

Esto nos lleva a concentrar el estudio del sujeto que delinque en el entorno en donde se desarrolla e interacciona, tratando de definir los factores socioculturales que conducen a las conductas antisociales. Es decir, la fuente de explicación la encontramos en la naturaleza social del ser humano.

A continuación señalamos algunos de los enfoques de este modelo:

- La *teoría de la Anomia de Durkheim* (1986) explica el delito como un fenómeno social, normal y funcional, cuyo origen deriva de la ausencia de normas en la estructura y la organización de la sociedad. Por ello, ciertos estados de vacío o carencia de normas en una sociedad facilitarían el desarrollo de conductas delictivas en sus miembros ya que estas serían fruto del desorden social y la confusión moral respecto de las reglas.
- La *teoría de la Tensión de Robert Merton* (1980) considera que la aparición de conductas desviadas como el delito, es una estrategia de adaptación normal del individuo a las disfunciones de la estructura social. En este sentido, personas que viven en condiciones de pobreza harían uso de medios ilegítimos para obtener bienes y objetivos de éxito (Akers y Sellers, 2004).
- Las *teorías Subculturales* defienden que la persona, al percibir que el grupo convencional no la estima ni acepta el estatus social que él desea, se afilia a aquellos grupos en los que no sólo le aceptan, sino que le otorgan reconocimiento social (Garrido, Stangenland y Redondo, 2001). Estas teorías subculturales comparten con las dos anteriores (*Anomia y Tensión*) la idea de que la discrepancia entre los medios y los fines perseguidos pueden conducir, no sólo a la disconformidad con las normas convencionales, sino también a la aparición de comportamientos antisociales.
- La *teoría del Control Social* entiende que los vínculos positivos que las personas mantienen con el entorno funcionan como mecanismos de control social para no cometer delitos.

Dentro de esta perspectiva, la teoría más representativa es la del arraigo social de Hirschi (1969). Esta plantea que la etiología de la conducta delictiva es producto de la falta de vinculación con los valores y normas convencionales, derivada de la inexistencia de apego con los grupos sociales bien integrados. La ausencia de creencias y normas y la escasa participación y compromiso con los grupos convencionales motivan el comportamiento antisocial, al ser los mecanismos de vinculación social los que controlan las tendencias agresivas (Vázquez, Arce y Novo, 2003).

- La *teoría de Elección Racional (The rational choice)*, está basada en los postulados que el Premio Nobel de Economía Gary Stanley Becker (1968) defiende en su artículo "Crimen y castigo: Un acercamiento económico". Apoyándose en estas bases económicas, el enfoque *The rational choice* establece que el acto delictivo es una decisión racional, porque la persona valora la posibilidad de cometer un delito en tanto el beneficio logrado sea mayor al costo.
- La *teoría del Etiquetado (Labelling Approach)*, centra todo el peso en la estigmatización que los agentes sociales realizan sobre la persona que comete el delito. Aunque el delito no deje de ser una elección propia del

sujeto, sus causas están condicionadas por la forma en cómo el individuo es etiquetado por la sociedad, lo que determina, en parte, el desarrollo de su carrera delictiva.

A través de la llamada profecía autocumplida se anticipa un comportamiento futuro negativo, esperando que el individuo etiquetado se comporte en consonancia a su etiqueta antisocial. Este hecho no sólo limita las posibilidades de la persona, sino que contribuye a consolidar su status delictivo (Garrido, Stangenland y Redondo, 2001).

- La *teoría Ecológica* parte de la complejidad de la conducta del individuo, fruto del proceso interactivo que se produce entre éste y el entorno cambiante en el que se desenvuelve, siendo mutua la influencia y modificación entre ambos. Como consecuencia, la aparición de los actos delictivos se explican por la interacción entre la persona y el entorno. De lo cual se deduce que, para modificar el comportamiento agresivo, más que actuar sobre la conducta directamente, se deberá intervenir sobre los sistemas que la sostienen -organizados según Bronfenbrenner (1979) en cuatro niveles: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema-, puesto que son la base sobre la que se realiza el aprendizaje (Vázquez, Arce y Novo, 2003).

2.1.1.4 Modelo pedagógico o socioeducativo.

Dependiendo de los autores que realicen la clasificación, nos encontramos con dos teorías: *Aprendizaje social* de Bandura y *Asociacionismo diferencial* de Sutherland, que aparecen en algunas ocasiones dentro del modelo psicológico y en otras dentro del sociológico. Dado que estas dos teorías coinciden en postular que el **delito es consecuencia del aprendizaje**, nos parecía adecuado proponer un nuevo modelo, denominado pedagógico o socioeducativo, donde podrían estar enmarcados estos dos enfoques.

- *La teoría del Aprendizaje Social (Social Learning)*.

El máximo exponente de esta teoría es Albert Bandura (1973). Defiende que la conducta humana es el resultado de una interacción recíproca y continua entre los determinantes cognoscitivos, los comportamientos y los factores ambientales. Acentuando, de esta manera, el rol que desempeñan las variables sociales para explicar el desarrollo y modificación de la conducta humana, así como la formación de la personalidad del individuo (Vásquez, 2003a).

Las claves de la conducta humana hay que buscarlas en el aprendizaje que la experiencia vital diaria le depara al educando. De este modo, el comportamiento individual se halla permanentemente modelado por las

experiencias de la vida cotidiana. Por lo tanto, la delincuencia es una respuesta a situaciones reales que el sujeto aprende (Munizaga, 2009).

Así pues, el aprendizaje social incluye no sólo normas, valores y conductas asociadas a las actividades ilícitas, sino también a aprender las técnicas adecuadas para llevarlas a cabo (Bynum y Thompson, 2007).

- *La teoría del Asociacionismo Diferencial.*

Al igual que el Aprendizaje Social, la teoría del Asociacionismo Diferencial propuesta por Sutherland (1947), plantea que la agresividad es consecuencia del aprendizaje que los individuos, de cualquier clase y cultura, realizan de las conductas, las actitudes y los valores violentos presentes en el grupo social en el que interaccionan. Es decir, el delito no es espontáneo o innato, sino que es fruto del entrenamiento y de la interacción comunicativa con otras personas, siendo este un proceso activo tanto para el aprendiz como para los demás. Este aprendizaje está modulado tanto por la situación en la que se produce el acto delictivo, como por el significado que le da el individuo, condicionado éste por las experiencias vitales previas. Lo que significa que, ante situaciones idénticas, distintos individuos reaccionan de forma diferente, determinados por las historias personales (Vázquez, Fariña y Seijo, 2003).

Esto se debe a que el significado de una determinada situación depende de la codificación que el individuo haya hecho de las sucesivas experiencias anteriores, convirtiendo la percepción de la realidad en un proceso personal, que se va transmitiendo de unos a otros (Garrido, Stangenland y Redondo, 2001).

Esta transmisión está fuertemente influenciada por el vínculo de unión con el grupo al que pertenece, el cual muestra intereses y proyectos comunes que comparten libremente entre los miembros del grupo. Por lo tanto, dada la divergencia que existe en la organización social, resulta inevitable que unos de esos muchos grupos suscriban y respalden modelos de conducta delictiva; que otros adopten una posición neutral, indiferente; y otros, se enfrenten de modo activo a los valores criminales y profesen los valores mayoritarios. La asociación diferencial será, por lo tanto, una consecuencia lógica del principio de aprendizaje, a través de asociaciones o contactos en una sociedad plural y conflictiva (Munizaga, 2009).

De este modo, y como señala Glaser (1956) desde una perspectiva más abierta, la adquisición de los modelos antisociales derivan de la identificación con los roles violentos y de los patrones comportamentales de las personas elegidas como referentes. Este hecho exige que la prevención y reeducación eficaz pase por establecer vínculos sociales con personas no antisociales, además de otras propuestas como la adquisición de

habilidades sociales, de comunicación, de resolución de conflictos, y una adecuada orientación académica y profesional que favorezca el tránsito a la vida activa, al tiempo que estimule la creación de un proyecto de vida prosocial orientado a su integración en el sistema normalizado no delictivo.

2.1.2. ENFOQUE DE LOS FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN.

La criminología moderna de los últimos treinta o cuarenta años, defiende que el origen del comportamiento delictivo es múltiple y pluridimensional, surgiendo de esta manera un movimiento integrador de teorías (Akers y Sellers, 2004) basado en diferentes estudios empíricos¹ que vienen a concluir que la delincuencia es un fenómeno dinámico, multicausal y complejo.

Apoyándonos pues en las conclusiones de estos estudios empíricos que entienden las conductas delictivas desde un punto de vista multicausal, y considerando las distintas teorías del comportamiento delictivo expuestas anteriormente, se pueden extraer una serie de factores de riesgo y protección que nos permiten identificar grupos o individuos con mayor probabilidad de presentar conductas antisociales, así como darnos las claves para intervenciones preventivas y reeducativas más eficaces.

2.1.2.1. ¿Qué entendemos por factores de riesgo y protección?

Tomando como base estas teorías y estudios empíricos aparece en criminología un enfoque denominado de **factores de riesgo y protección**, centrado en identificar y estudiar las causas que producen comportamientos delictivos en jóvenes.

En este sentido debemos tener presente que estos factores no son entidades que actúen aisladamente determinando unívocamente unas conductas, sino que, al interrelacionarse, predicen tendencias generales de actuación (Muñoz, 2004).

¹ Entre los estudios empíricos más relevantes debemos destacar: *The Denver Youth Survey* dirigido por David Huizinga de la Universidad de Colorado, en que estudió a 1.527 niños y niñas provenientes de barrios pobres de Denver. El estudio, aunque busca identificar factores de riesgo que incitan el comportamiento delictual, concluye que hay factores protectores que son determinantes para un adecuado desarrollo de la infancia y adolescencia. *The Pittsburgh Youth Study* es otro estudio desarrollado por Rolf Loeber y David Farrington que investigan a niños/as que provienen de escuelas públicas de la localidad y concluye que el desarrollo de comportamientos delictivos a temprana edad se debe a la presencia de determinados factores de riesgo en el individuo (que delinque), en su entorno familiar y en su situación socio-económica. También concluyeron que la probabilidad de delinquir aumenta cuando hay mayor cantidad de factores de riesgo presentes en la persona. Por último, *The Rochester Youth Development* es un estudio que se realiza con adolescentes que consumen drogas desde muy temprana edad. La investigación revisa la relación que existe entre variables familiares, escolares, de amistad y comunitarias con delincuencia. Concluyen que niños/as que tienen un mayor grado de cariño y compromiso con sus padres exhiben menor riesgo de implicarse con delincuencia, y que niños/as que tienen un pobre rendimiento escolar tienen mayores posibilidades de asociarse con el consumo de drogas o manifestar conductas delictivas. Otros elementos que este estudio considera que aumentan la probabilidad de vincularse con delincuencia, es una relación cercana con amigos que son delinquentes y condiciones socio-económicas adversas (Vásquez, 2003a: 140).

Es decir, la interacción de múltiples factores es la génesis de muchos comportamientos problemáticos, entre ellos la delincuencia (Yoshikawa, 2005).

El concepto de factores de riesgo y protección procede de las ciencias de la salud, y en concreto de la salud pública. Un factor de riesgo es algo que aumenta la probabilidad de que una persona sufra algún daño. Un factor de protección, en cambio, sería el que disminuye o amortigua el potencial efecto dañino de un factor de riesgo (Bisquerra, 2008).

Transferido al campo de las conductas antisociales, entendemos por **«factores de riesgo»** delictivos los aspectos personales y contextuales que incrementan la probabilidad de que un joven desarrolle conductas delictivas (hogar marginal, padres negligentes y/o abusadores, fuertes vínculos emocionales con iguales antisociales, barrio con índice alto de violencia, nivel de inteligencia bajo, dificultades para concentrarse en la tarea, etc.).

Por otro lado, nos encontramos con investigaciones que demuestran que existen casos en que un niño o joven convive con todos los factores de riesgo posibles y, sin embargo, no externaliza conductas de riesgo (Hein y Barrientos, 2004). Esto se explicaría por la capacidad de resiliencia que tienen algunas personas y por la presencia de factores protectores. No es claro qué es lo que produce resiliencia, o la razón de por qué algunos individuos (a igual exposición de factores de riesgo) manifiestan resiliencia y otros no. Sin embargo, los estudios indican que la resiliencia podría ser el resultado de múltiples factores protectores presentes en la vida de una persona (Munizaga, 2009).

Podemos considerar, por lo tanto, que los **«factores protectores»**, pueden amortiguar el efecto negativo que producen los factores de riesgo proveyendo resistencia al riesgo o directamente contrarrestando los problemas de comportamiento (Hein, 2004). A ese respecto, igual que ciertos factores de riesgo aumentan las posibilidades de delinquir, nos encontraríamos con factores protectores que contribuirían a disminuir esa probabilidad (Farrington y Welsh, 2007).

Garrido y López (1995), manifiestan que en estos factores de protección va a desempeñar un importante papel la percepción que la persona tenga acerca de su contexto y los recursos personales que posea para hacerle frente.

En este sentido Rutter, Giller y Hagell en 1998, defienden que una misma variable puede operar tanto como factor protector como de riesgo, la diferencia depende fundamentalmente de las circunstancias bajo la que surge la protección o el riesgo. Por ejemplo, el factor *«familia monoparental»* puede operar en un sentido u otro, dependiendo de las circunstancias que lo rodean y del efecto de otras variables contextuales. De esta forma, se podrá encontrar casos en que los hijos valoran los esfuerzos que hace su madre como jefa de hogar y trabajadora, a través de una perseverancia constante en los estudios, el cuidado de los

hermanos, además de la admiración que sienten por ella, como ejemplo a seguir. En cambio, en otros casos, la jefatura de hogar puede convertirse en un espacio de cuidado negligente que implique que el niño pase la mayor parte del tiempo en la calle, expuesto a otros factores de riesgo (Munizaga, 2009).

Somos conscientes de que el estudio de factores protectores provoca optimismo acerca de las formas de reducir la delincuencia. Actualmente hay una tendencia hacia este tipo de intervenciones que se orientan especialmente a incrementar los factores protectores, más que a disminuir los factores de riesgo. De hecho, algunos programas como los de adquisición de habilidades de competencia social resultan más operativos y atractivos para educadores y educandos. Sin embargo, los investigadores que trabajan en este campo mantienen que una prevención del delito que resulte efectiva debe incorporar la promoción de factores protectores y la reducción de factores de riesgo (Farrington y Welsh, 2007).

Tanto los factores de riesgo como los protectores pueden ser «**factores estáticos**» o inmodificables y «**factores dinámicos**» o modificables mediante intervenciones (Andrews y Bonta, 2006).

Los *factores de riesgo estáticos* suelen ser factores inherentes al sujeto o a su pasado, y por ello de difícil o imposible alteración, mientras que los *factores dinámicos* consisten en hábitos, valores, cogniciones, estatus académico y social, autocontrol, conflictos interpersonales, etc., que pueden modificarse en cierto grado mediante intervenciones oportunas (Redondo, Pérez y Martínez, 2007). Esto hace que los *factores dinámicos* jueguen un papel decisivo en prevención de la reincidencia, dando una respuesta socioeducativa a través de programas de prevención y tratamiento.

En el cuadro 2.1, podemos ver un ejemplo de factores de riesgo relacionados con algunos tipos de violencia, donde se puede observar con facilidad la diferencia entre factores estáticos y dinámicos.

Cuadro 2.1: Factores de riesgo, estáticos y dinámicos. Tipo de violencia.

ALGUNOS FACTORES DE RIESGO, ESTÁTICOS Y DINÁMICOS, CLASIFICADOS SEGÚN TIPO DE VIOLENCIA AL QUE ESTÁN ASOCIADOS.			
	Violencia sexual	Violencia contra la pareja	Violencia doméstica
Estáticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abusos sexuales sufridos en la infancia ▪ Historia de violencia anterior 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Historia de violencia contra la pareja ▪ Quebrantamiento de ordenes de alejamiento 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Malos tratos sufridos en la infancia ▪ Historia de violencia física
Dinámicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consumo de alcohol ▪ Creencias erróneas sobre las relaciones sexuales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Celos ▪ Consumo de alcohol ▪ Actitudes machistas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consumo de alcohol ▪ Dificultades económicas ▪ Trastornos afectivos

Fuente: Pueyo y Redondo (2007).

2.1.2.2. Clasificación de los factores de riesgo y protección.

Existen distintas clasificaciones de estos factores, pero la mayoría de los autores destacan la existencia de cinco bloques en los que se pueden estructurar estos factores: Individuales, familiares, escolares, grupales y comunitarios (Garrido, 2005; Bisquerra, 2008; Munizaga, 2009).

Partiendo de esta estructura de cinco bloques, otros autores (Webster-Stratton y Taylor, 2001; Justicia et al., 2006), con objeto de simplificar su organización, prefieren reducirlo a tres, incorporando el factor escolar, grupal y comunitario en una misma dimensión denominada “factores contextuales”, quedando la clasificación de la siguiente manera: Individuales, familiares y contextuales (escolares, grupales y comunitarios).

Por lo tanto, podemos afirmar que estas tres dimensiones: Individual, familiar y contextual, englobarían, en líneas generales, lo que la literatura criminológica actual (Garrido, Stangeland y Redondo, 2001; Hawkins et al., 2000; Kazdin y Buela-Casal, 2001; Wasserman et al., 2003; Farrington, 2003 y 2005) reconoce como factores de riesgo más determinantes en el comportamiento delictivo y antisocial de los jóvenes. Analicemos ahora cada de estas tres dimensiones:

➤ Factores individuales:

VARIABLES como la impulsividad, los problemas de atención o los trastornos de conducta están claramente influenciados por el temperamento, entendido este último como la base fisiológica individual del desarrollo de la regulación de los componentes de la personalidad, la expresividad y la afectividad.

Sin embargo, el carácter, la forma de ser y reaccionar de las personas no sólo depende de la base fisiológica individual (temperamento), sino también de aspectos relacionados con el desarrollo social y personal del educando.

Por lo tanto, el nivel de autorregulación del individuo que inhibe o facilita la respuesta afectiva, y los refuerzos emocionales de las personas que rodean al joven, pueden dar lugar a que se vayan generando unas estructuras de pensamiento que provoquen la exteriorización de problemas durante la infancia que originen la aparición de trastornos de conducta que cursen como comportamientos antisociales durante la adolescencia (Kokkinos y Panayiotou, 2004).

En este sentido, Benítez y Justicia (2006) de la Universidad de Granada, apoyándose en estudios internacionales como: el *New York Longitudinal Study* de Chess y Thomas; el *Dunedin Longitudinal Study* de Caspi; o el *Pittsburg Youth Study* de White, Moffitt, Caspi, Bartusch, Needles y Stouthamer-Loeberlos, defienden que un temperamento caracterizado por altos niveles de actividad, problemas de atención, inflexibilidad en las

transiciones de la vida y facilidad para la frustración y la distracción, hace que el niño sea menos comprensivo, tenga menos control sobre sí mismo y sea impulsivo. De hecho, algunos de estos menores entran en cuadros clínicos tales como hiperactividad o conflictos de oposición, existiendo una relación entre estos cuadros clínicos y el riesgo de cometer actos delictivos o violentos.

El ajuste escolar y la inteligencia limitada se presentan también como importantes predictores del comportamiento antisocial. Farrington (2005) señala que en el “Cambridge Study” los participantes con comportamientos antisociales a los 30 años habían presentado peores puntuaciones en el test de inteligencia que sus compañeros sin problemas de comportamiento.

Ahora bien, obviamente, todos los estudios hay que valorarlos en su justa medida, porque nos encontramos con menores altamente agresivos, con un buen potencial intelectual y con capacidad para dar distintas respuestas y alternativas creativas, que exige importantes destrezas cognitivas para solucionar conflictos; pero que, sin embargo, siguen decantándose por otras alternativas antisociales que, por distintas cuestiones, les producen refuerzos más gratificantes, beneficios más tangibles e inmediatos. Es decir, un déficit en habilidades de competencia social (socio-cognitivas) o un estilo de solución de problemas orientado a la respuesta inmediata gratificante, aunque tenga connotaciones antisociales, parece influir en los patrones de comportamiento delictivo.

➤ **Factores familiares:**

La familia tiene un protagonismo muy importante en los procesos de socialización de los jóvenes, determinando en gran medida muchos aspectos del futuro comportamiento del menor.

Este motivo lleva a Vásquez (2003) a señalar que: una buena comunicación, supervisión y control de los hijos, una disciplina adecuada y unos estrechos vínculos entre la familia y los menores, reducen el riesgo de delincuencia juvenil. Sin embargo, la falta de comunicación, supervisión y de carencia afectivas, los malos tratos, una disciplina férrea o alternada y los malos ejemplos conductuales aumentan los riesgos de comportamientos delictivos.

Otros autores como Farrington (2005), Timmerman y Emmelkamp (2005) o Silver, Measelle, Armstrong y Essex, (2005), en la misma tónica, plantean que las variables de la dimensión familiar más determinantes en el comportamiento antisocial son:

- ✓ Estilos educativos de crianza negligentes, coercitivos, con falta de afecto, supervisión y pautas inconsistentes.

- ✓ Desestructuración familiar en sus distintas acepciones: separación traumática de los padres, muerte de alguno de los progenitores, etc.
- ✓ Modelado violento y delictivo dentro del hogar.
- ✓ Conflictos entre padres y violencia doméstica.
- ✓ Maltrato y abuso a los menores.

Como vemos, ambas clasificaciones coinciden en destacar la importancia del entorno familiar, los estilos y las pautas educativas utilizadas por sus progenitores, que como se observa en varios estudios (Prinzle, Onghena, Hellinckx, Grietens, Ghesquière y Colpin, 2004) están íntimamente relacionadas con los comportamientos antisociales y delictivos de los menores.

En este orden de cosas, estudios longitudinales han demostrado que la disciplina basada en el castigo físico, el rechazo de los hijos, la baja supervisión parental con estilos de crianza negligentes o permisivos y unas pautas disciplinarias inconsistentes, predicen el comportamiento violento y antisocial (Farrington, 2005). A estas variables podemos añadirles otras muy relacionadas como la falta de apego, la crueldad de los progenitores, el maltrato y los abusos infantiles y el modelado violento de los padres antisociales, siendo todas ellas importantes predictores de futuras conductas delictivas.

➤ **Factores contextuales:**

La **escuela** es también otro de los factores determinantes en la correcta educación y socialización de los jóvenes, operando como un inhibidor de la delincuencia, ya que una adecuada integración escolar, el éxito académico y una favorable actitud hacia la institución reducen la delincuencia (Burns, Howell *et al.*, 2003). En sentido contrario, el desajuste escolar, fracaso académico o el absentismo escolar, se consideran factores facilitadores de la delincuencia (Huizinga, Loeber, Thornberry y Cothorn, 2000).

Cabe señalar al respecto, que las estructuras muchas veces poco flexibles de las instituciones escolares y las discrepancias a la hora de proponer respuesta a los niños y niñas con problemas de adaptación, no permiten intervenir de forma individualizada, consistente y sistemática ante los conflictos y problemas que aparecen en los centros educativos. Esta estructura, queramos o no, en ocasiones, dificulta también la integración de las niñas y los niños que por su historia personal y social les cuesta más asumir las dinámicas y rutinas escolares.

El **grupo de iguales** es uno de los factores que más influencia tiene en las conductas antisociales. De hecho, la mayor parte de las investigaciones confirman que los amigos delincuentes son uno de los grandes predictores

de la delincuencia (Battin-Pearson et al., 1998; Borduin y Schaeffer, 1998; Browning y Huizinga, 1999; Browning, Thornberry y Porter, 1999; Feld, 1999; Hawkins et al., 2000, Wasserman et al., 2003).

La **comunidad** hace referencia al contexto **económico, social y cultural** en el que vive el individuo. No es extraño, por lo tanto, observar que muchas de las personas con comportamientos delictivos pertenecen a contextos sociales y culturales deprimidos, caracterizados por el deterioro del mobiliario urbano, altos niveles de desempleo, rentas bajas, trabajo precario, baja supervisión policial, desorganización vecinal, falta de instalaciones lúdicas, prostitución, existencia de bandas o grupos organizados para la distribución de droga, etc. (Justicia et al., 2006).

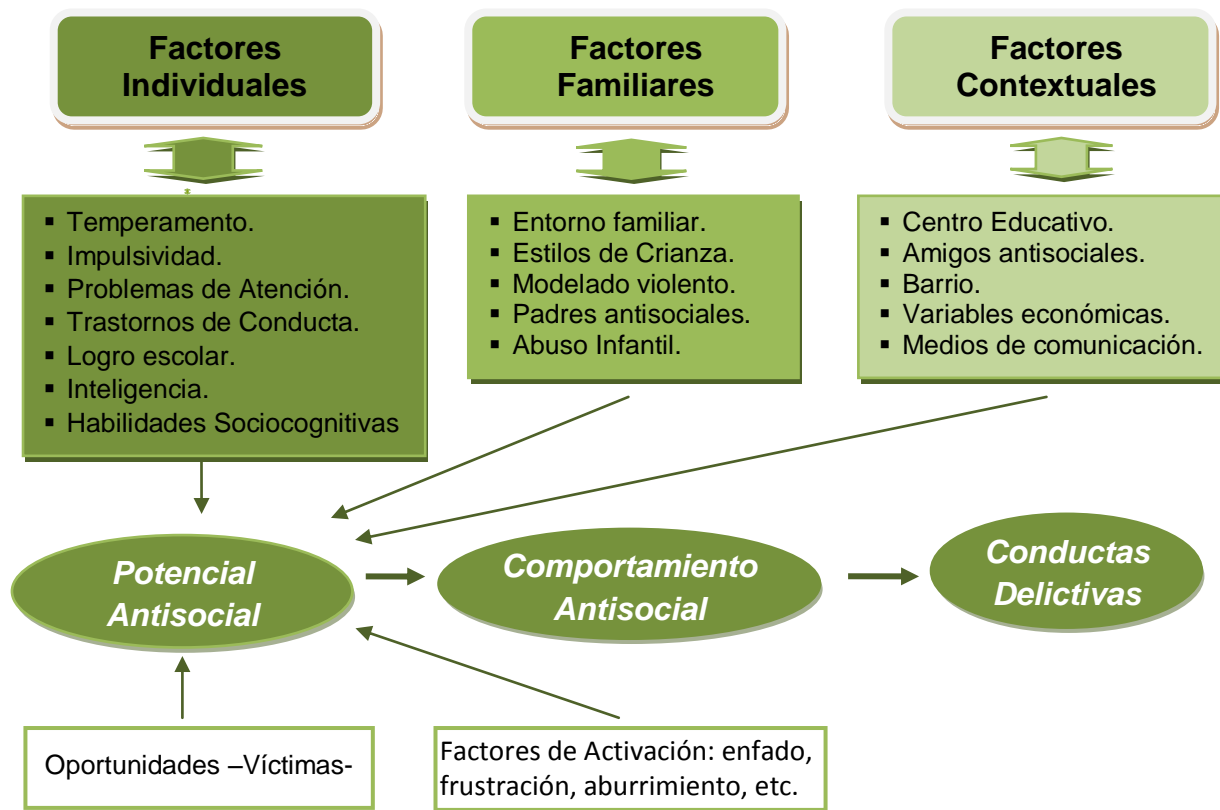
En relación al tema del tráfico y consumo de drogas, se ha demostrado una cierta correspondencia empírica entre la exposición y consumo de drogas y la variable delincuencia. No obstante, no podríamos afirmar de forma taxativa que exista una relación causal determinante que permita asociar delincuencia con consumo o exposición a drogas, considerando que hay muchas personas consumidoras habituales que no cometen actos delictivos (Vásquez, 2003).

No podemos olvidar tampoco que los **medios de comunicación** son un escaparate potentísimo de violencia mediática, donde la televisión asume un papel principal.

Estudios sobre el tema han demostrado que la exposición a actos violentos está fuertemente asociada con el riesgo de sufrir o verse implicado en comportamientos agresivos y a veces incluso violentos (Centerwall, 1992; Derksen y Strasburger, 1996). En este sentido, podemos afirmar que las niñas y niños expuestos a altos niveles de violencia aceptan con normalidad las actividades agresivas y, además, comienzan a comportarse agresivamente. Por otro lado estas exposiciones prolongadas y frecuentes de imágenes agresivas van provocando insensibilidad hacia estas conductas (Justicia et, al., 2006), interiorizando la necesidad de utilizar la violencia como estrategia adecuada y oportuna para conseguir objetivos y para asegurar nuestra seguridad.

Apoyándose en esta organización, Justicia; Benítez; Pichardo; Fernández, E.; García y Fernández, M^a (2006) proponen un modelo de desarrollo del comportamiento antisocial que sintetiza esta clasificación (véase cuadro 2.2):

Cuadro 2.2: Modelo de Desarrollo del Comportamiento Antisocial.



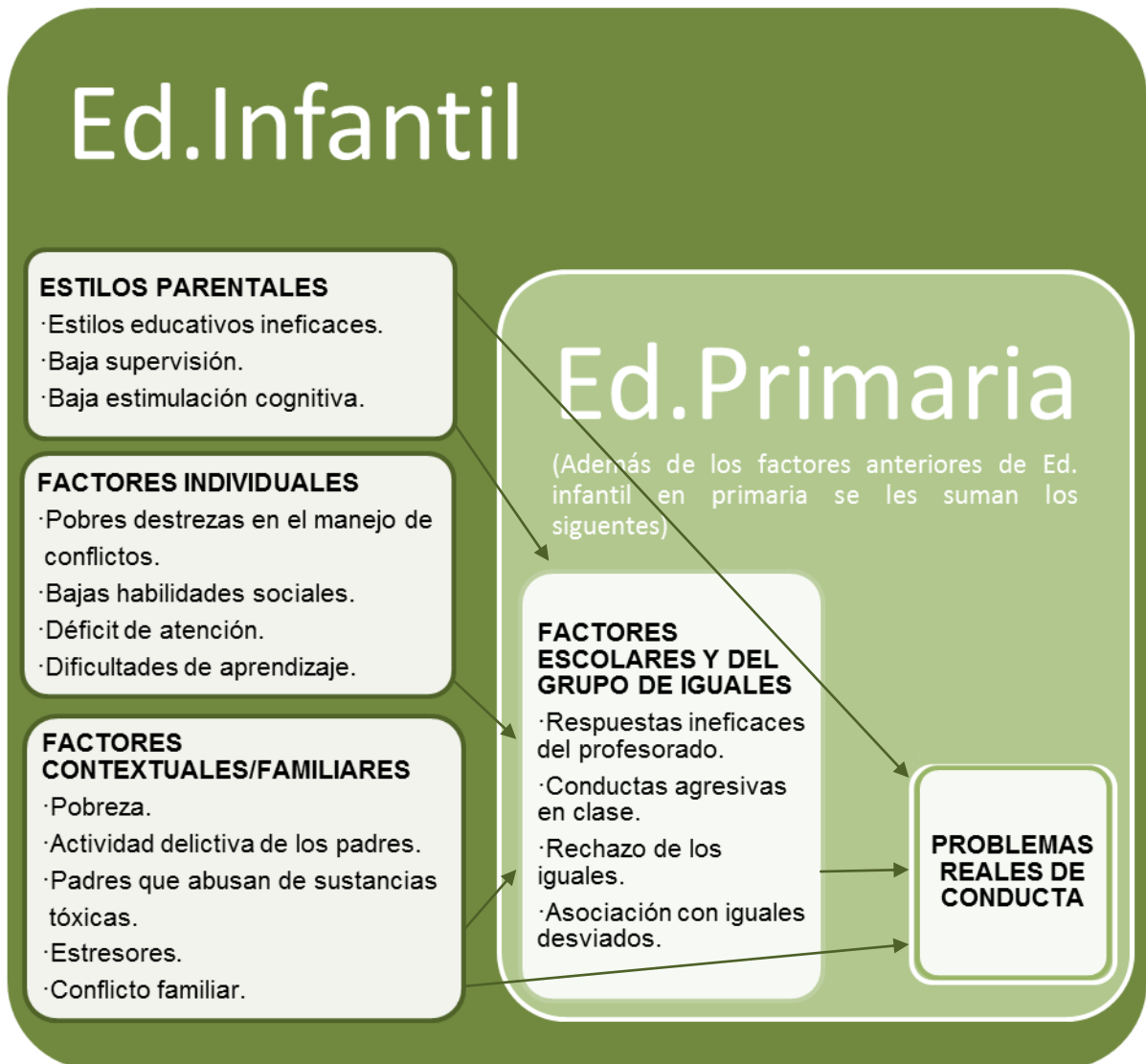
Fuente: Justicia et al. (2006).

Los factores de riesgo y protección cada vez parecen estar más presentes en los modelos de prevención y tratamiento. De hecho, en ámbitos como la infancia y adolescencia asumen un protagonismo muy importante, porque en estas etapas evolutivas es donde aparecen y se consolidan patrones de comportamiento que pueden derivar con el tiempo en conductas delictivas.

Nos parece importante, por lo tanto, incorporar a este apartado algunas clasificaciones que hagan referencia a estas etapas evolutivas.

Autores como Webster-Stratton y Taylor (2001), proponen un modelo de factores de riesgo y protección en la infancia, asociado en buena parte a las conductas problema de los niños. Adjuntamos a continuación un cuadro síntesis (2.3) donde se esquematiza su modelo:

Cuadro 2.3: Factores de riesgo y protección en la infancia.



Fuente: Webster-Stratton y Taylor (2001).

Sin embargo, cuando nos centramos en los adolescentes los factores de riesgo no son muy distintos a los anteriores. Entre las clasificaciones que podemos encontrar en la bibliografía destaca la de Justicia et al. (2006) afirmando que la presencia combinada de factores puede aumentar el riesgo de forma más sinérgica que aditiva y el impacto de un factor puede depender enteramente de la presencia y número de otros factores de riesgo (Webster-Stratton y Taylor, 2001).

Veamos entonces, el siguiente cuadro (2.4) con la clasificación de factores de riesgo durante la adolescencia.

Cuadro 2.4: Factores de riesgo durante la adolescencia.



Fuente: Justicia et al. (2006)

En el periodo evolutivo que está a caballo entre la infancia y la adolescencia se han realizado también investigaciones que derivan en clasificaciones como la que presentamos a continuación (cuadro 2.5).

En esta clasificación los factores predictores se ordenan por grupos de mayor a menor nivel de probabilidad de predicción delictiva a la edad de 12 a 14 años, que más tarde, como pudo observarse en los estudios longitudinales, acabaron convirtiéndose en delincuencia juvenil crónica (entre los 15 y 25 años).

Cuadro 2.5: Factores predictores de conductas delictivas a la edad de 12 a 14 años

FACTORES PREDICTORES DE CONDUCTAS DELICTIVAS	
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> ○ Falta de vínculos sociales. ○ Amigos antisociales.
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> ○ Delincuencia en general.
Grupo 3	<ul style="list-style-type: none"> ○ Agresividad. ○ Rendimiento/actitud escolar. ○ Condicionantes psicológicos. ○ Relaciones padres e hijos. ○ Género (masculino). ○ Violencia física.
Grupo 4	<ul style="list-style-type: none"> ○ Padres antisociales. ○ Delitos contra las personas. ○ Comportamientos problemáticos. ○ Coeficiente intelectual.
Grupo 5	<ul style="list-style-type: none"> ○ Hogares rotos. ○ Estatus socioeconómico. ○ Abusos paternos. ○ Otros rasgos familiares. ○ Consumo de drogas. ○ Etnia.

Fuente: Se toman de los trabajos de Lipsey y Derzon (1998).

Por último, y de una forma más general para todas las etapas evolutivas, Costa, Mato y Morales (1999), proponen una clasificación de factores de riesgo y protección dividida en cinco bloques, que nosotros hemos querido estructurar en nuestras tres dimensiones básicas de factores de riesgo y protección propuestas en este punto (Cuadro 2.6).

Cuadro 2.6: Factores de riesgo y protección.

FACTORES DE RIESGO					
	INDIVIDUALES	FAMILIARES	CONTEXTUALES		
	Personales	Familiares	Escolares	Sociales	Culturales
VULNERABILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impulsividad. ▪ Díficil trato. ▪ Inhabilidad social. ▪ Baja tolerancia a la frustración. ▪ Inhabilidad para demorar la gratificación. ▪ Baja inteligencia. ▪ Comienzo temprano de conductas agresivas. ▪ Exposición a violencia como víctima o como testigo. ▪ Baja autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Historia parental de problemas de conducta. ▪ Aislamiento social. ▪ Escasa e inadecuada vinculación afectiva. ▪ Prácticas de crianza restrictiva, arbitraria y punitiva. ▪ Deficiente supervisión. ▪ Alcoholismo parental. ▪ Violencia entre padres. ▪ Baja educación parental. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fracaso escolar. ▪ Pobre rendimiento académico. ▪ Se promueven bajas aspiraciones y objetivos. ▪ Desorganización escolar. ▪ Escuelas grandes y masificadas. ▪ Ausencia de apego con profesores. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deprivación económica y precariedad laboral. ▪ Desorganización comunitaria. ▪ Atlas tasas de vandalismo y delincuencia. ▪ Aislamiento social. ▪ Baja cohesión comunitaria. ▪ Amigos de conductas agresivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rigidez del rol de género. ▪ Clima social sexista. ▪ Violencia y sexismo en los mass media. ▪ Aceptación social del castigo y violencia.
DESENCADENANTES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rechazo del grupo de iguales. ▪ Fracaso social y/o académico. ▪ Trastornos de conducta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conflictos familiares. ▪ Disponibilidad de drogas y armas. ▪ Presencia de enfermedad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fracazos puntuales. ▪ Seguimiento inadecuado de estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Movilidad geográfica. ▪ Presión de grupo. ▪ Desempleo. 	
ACTORES DE PROTECCIÓN					
	INDIVIDUALES	FAMILIARES	CONTEXTUALES		
	Personales	Familiares	Escolares	Sociales	Culturales
RESISTENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buena salud. ▪ Competencia social y de solución de problemas. ▪ Autonomía. ▪ Alta autoestima. ▪ No se frustran con facilidad. ▪ Saben lo que quieren y tienen control personal. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afecto, empatía, apoyo emocional y apegos mutuos. ▪ Supervisión con normas y límites claros. ▪ Promueven valores prosociales. ▪ Prácticas de crianza coherentes y democráticas. ▪ Modelado prosocial. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecen altas expectativas. ▪ Promueven apoyo social necesario. ▪ Buena organización escolar. ▪ Implican a los padres en la toma de decisiones. ▪ Promueven éxi-to y autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cohesión social en la comunidad. ▪ Existencia de redes prosociales estables. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valores democráticos. ▪ Flexibilidad de roles de género. ▪ Igualdad de géneros. ▪ Se desaprueban los modelos violentos.
POTENCIADO RES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Logro de objetivos significativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencia significativas de soluciones de problemas. ▪ Armonía marital. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencias de éxito escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disponibilidad de recursos sociales y financieros. 	

Fuente: Costa et al., 1999.

2.1.2.3. Instrumentos de predicción de los factores de riesgo y protección.

Identificar y conocer los factores de riesgo y protección que influyen en la delincuencia juvenil resulta de suma importancia de cara a la predicción y prevención de la misma. Estos factores predictores son pues objetivos potenciales para la prevención y reeducación.

Para realizar intervenciones eficaces precisamos conocer las causas del problema en el que se va a intervenir, por ello resulta necesario conocer los factores de riesgo y protección que influyen o concurren en los delincuentes juveniles (Reiss, 1995).

Desde el enfoque de los factores de riesgo podemos establecer que cuanto mayor es su número, su acumulación en el tiempo y la interrelación potenciadora que en ocasiones se da entre algunos de ellos, mayor será la probabilidad de producirse conductas delictivas. Y es este planteamiento el que nos permite elaborar y construir **instrumentos de evaluación y predicción de la delincuencia.**

La mayoría de estos instrumentos han ido apareciendo en el contexto de los pacientes y reclusos afectados por trastornos mentales importantes. Después fueron adaptándose y construyéndose nuevas herramientas para predecir la violencia sexual, de pareja y doméstica, y en los últimos años se están desarrollando y elaborando distintos instrumentos para predecir el riesgo delictivo en jóvenes y adolescentes.

Para los especialistas en criminología la valoración del riesgo delictivo es un proceso de evaluación individual que se inicia por la recogida de datos relevantes del individuo y finaliza en la toma de decisiones acerca de su comportamiento futuro. La recogida de datos para la valoración del riesgo incluye revisión de expedientes socio-sanitarios y judiciales, entrevistas personales, evaluación psicológica, pedagógica, social y en algunos casos médica, así como la recogida de información colateral de interés (Webster y Jackson, 1997).

Parece lógico, por lo tanto, que esta valoración deba efectuarse por un profesional experto que se apoya en una guía o protocolo de valoración que en algunos casos puede estar incluso informatizada.

Tomando como referencia el listado de herramientas propuesto por Pueyo y Redondo (2007), enumeramos seguidamente (Cuadro 2.7) algunos de los instrumentos de evaluación más relevantes publicados y accesibles para el uso profesional. Algunos de estos instrumentos todavía no han sido adaptados a nuestro contexto o son versiones piloto a las que probablemente se les incorporará algún cambio

Cuadro 2.7: Relación de instrumentos de valoración de riesgo, utilidad y autores.

INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN DEL RIESGO					
INSTRUMENTO	PREDICTORES	APLICACIONES	AUTORES	AÑO	ADAPTACIÓN A ESPAÑA
STATIC-99	Estudia aspecto relacionados con la violencia sexual (10 factores)	Valora la reincidencia de pedófilos y agresores sexuales.	Hanson	1999	No adaptado.
SVR-20 Sexual Violence Risk Assessment	Estudia aspectos históricos, clínicos y de gestión del riesgo. Formato de guía-protocolizada. (20 factores de riesgo)	Valora el riesgo de violencia sexual.	Boer, Hart, Kropp y Webster (1997)	1997	Adaptación profesional. Andrés y Hilterman GEAV/UB
RSVP The Risk for Sexual Violence Protocol	Estudia la historia de violencia sexual, ajuste psicológico, trastorno mental, ajuste social y gestión. Formato de guía-protocolo. (22 factores de riesgo)	Valora el riesgo de violencia sexual y gestión de la reincidencia.	Hart	2003	Versión Piloto J. C. Navarro GEAV/UB
SARA Spousal Assault Risk Assessment Guide	Estudia aspectos relacionados con las agresiones en contexto de parejas, violencia específica, ajuste psicosocial y otros. Formato de guía-protocolo. (20 factores de riesgo)	Valora el riesgo de violencia física grave, sexual y amenazas en el seno de la pareja y expareja.	Kropp, Hart, Webster y Eaves	1999	Adaptación profesional. Andrés y López. GEAV/UB

Fuente: Elaboración propia a partir de Pueyo y Redondo (2007)

Cuadro 2.7 (continúa): Relación de instrumentos de valoración de riesgo, utilidad y autores.

INSTRUMENTOS DE VALORACIÓN DEL RIESGO					
INSTRUMENTO	PREDICTORES	APLICACIONES	AUTORES	AÑO	ADAPTACIÓN A ESPAÑA
ODARA Ontario Domestic Assessment Risk Scale	Estudia aspectos relacionados con la violencia doméstica. (13 factores de riesgo)	Valora el riesgo de violencia de pareja en la familia.	Hilton y Harris	2004	Adaptación piloto. GEAV/UB
SAVRY Structured Assessment of Violence Risk in Youth	Estudia aspectos relacionados con las conductas violentas en los jóvenes. (20 factores de riesgo)	Valora el riesgo de violencia grave en jóvenes adolescentes (12-18 años).	Borum	2003	Adaptación profesional (en catalán). E. Hilterman CEJFE.
LSI-R Level Service Inventory-Revised.	Diseñado para gestionar el tratamiento de internos en prisión. Listado de factores de riesgo y de necesidades criminológicas. Combina variables dinámicas y estáticas.	Valora el riesgo de reincidencia y dificultades de adaptación al tratamiento en internamiento.	Andrews y Bonta	1995	Adaptación experimental de Garrido Genovés (Universidad de Valencia).

Fuente: Elaboración propia a partir de Pueyo y Redondo (2007)

En nuestro contexto educativo, centrado en la reeducación de jóvenes internados en un centro de responsabilidad penal de menores, el instrumento que mejor se adapta es el elaborado por Hoge, Andrews y Leschied, denominado *Youth Level of Service/Case Management -YLS/CMI-*. Esta herramienta ha sido adaptada al castellano por Silva, López y Garrido (2005), tomando el nombre de *Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (I.G.I.-J)*.

2.2. EL PARADIGMA DE LA COMPETENCIA SOCIAL.

Como vimos en el apartado anterior, el enfoque de factores de riesgo y protección es un marco excepcional para la prevención y reeducación de conductas delictivas, con enormes posibilidades que nos permitirán dar respuestas más eficaces y ajustadas a las causas directas del problema.

De hecho, como señala Munizaga (2009), una de las intenciones principales de los estudios experimentales y longitudinales que nutren este enfoque es encontrar y orientar la elaboración de programas preventivos y reeducativos que permitan interrumpir futuras carreras delictivas en aquellos jóvenes que manifiestan comportamientos antisociales persistentes.

A nivel de prevención, la delincuencia esporádica puede tratarse con intervenciones sencillas, centradas en disminuir las oportunidades de cometer delitos a través de actividades de tiempo libre y otras estrategias específicas o generales de prevención (Hein, 2004), pero la reeducación de conductas más consolidadas nos obligará a utilizar modelos y programas más potentes e intensivos, que se centren muy especialmente en los factores de riesgo y protección. La idea, por lo tanto, sería intervenir en los factores susceptibles de cambio (los dinámicos), de tal forma que a través de distintos procesos educativos se pueda reconvertir los factores de riesgo en factores protectores (Bisquerra, 2008) intentando reducir la reincidencia en el delito.

Los programas que consiguen mejores resultados en la reducción de la reincidencia confirman que los jóvenes que cumplen medidas judiciales precisan, sobre todo, nuevas formas de pensar la realidad y de actuar en ella. Estos programas ayudan a que el sujeto desarrolle estrategias más hábiles de solución de problemas; que disponga de autocontrol para no responder con violencia frente a provocaciones, reales o imaginarias, y que sea capaz de relacionarse en los contextos escolares, laborales y sociales donde pueda forjar unos hábitos que le permitan adaptarse de forma adecuada al entorno sociocultural en que viva (Graña et al., 2007).

En la actualidad, nuestro sistema penal de menores moderno ha decidido implicarse profundamente en la generación de prácticas eficaces, donde el paradigma asistencial ha dejado paso al paradigma de la búsqueda de

resultados mediante esfuerzos bien diseñados y ejecutados, tales como el denominado paradigma de la competencia social.

2.2.1. LA COMPETENCIA SOCIAL: UNA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS CONDUCTAS ANTISOCIALES.

El paradigma de la competencia social tiene una clara vocación pedagógica. Aunque en la literatura especializada nos seguimos encontrando con términos como «terapia» o «tratamiento», su empleo refleja una tradición meramente terminológica de uso frecuente y generalizado.

Esta reminiscencia terminológica, de los antiguos modelos médicos o clínicos, está, por lo tanto, alejada de considerar a la persona que comete actos delictivos como un enfermo. En el paradigma de la competencia social, las conductas, pensamientos y emociones que manifiestan los individuos, no son síntomas de ninguna neurosis o enfermedad mental subyacente, sino los mismos objetivos de la intervención con el educando.

El «tratamiento» o, mejor dicho, la intervención que se propone, es «educativa», porque en vez de «curar» una patología nos proponemos enseñar nuevas habilidades y capacidades para posibilitar la integración social (Garrido, 2005).

2.2.1.1. Concepto de competencia social.

No es tarea fácil delimitar el concepto de competencia social, dada su compleja naturaleza y su relación con otros términos afines.

La falta de acuerdo de la comunidad científica en la definición del término, nos obliga a retomar algunas de las referencias, definiciones y explicaciones aportadas por distintos autores que trabajan en este campo, con el fin de intentar dar luz a la conceptualización de este término. Veamos algunas de ellas:

- Schultz, et al. (1982, p.88) definen la competencia social como *“todo tipo de conocimiento comunicativo que los miembros individuales de un grupo cultural necesitan poseer para ser capaces de interactuar entre ellos, tanto en formas socialmente adecuadas como estratégicamente efectivas”*.
- Goleman (1995) entiende que la competencia social es un tipo de inteligencia personal o emocional, distinta a las habilidades intelectuales y académicas (lingüística, matemáticas o espaciales) que miden los llamados tests de inteligencia.
- Monjas (2000, 28), para precisar el término de competencia social, se ayuda de la definición de habilidades sociales entendidas como: *“las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente*

una tarea de índole interpersonal". Es decir, habilidades sociales son la suma de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas, e implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad.

- Arias Martínez (1999), manifiesta que la competencia social es un constructo supraordinal que contiene otros subordinados y moleculares que, coordinados de una manera flexible, contribuyen a la ejecución de una conducta socialmente competente.
- Marina y Bernabeu (2007), entienden por competencia social y ciudadana, el conjunto de factores que conforman las habilidades, conocimientos, hábitos y virtudes que son necesarios para convivir. Entre ellas se encuentran:
 1. Conciencia de la vinculación social.
 2. Autonomía personal. Responsabilidad. Autocontrol. Asertividad. Competencia moral.
 3. Comunicación, comprensión y empatía.
 4. Cooperación y colaboración.
 5. Resolución de conflictos.
 6. Sentimientos prosociales: solidaridad, altruismo, compasión, conductas de ayuda.
 7. Respeto hacia todo lo valioso.
 8. Conductas de participación democrática.
- Waters y Sroufe (1983), entienden por competencia social el funcionamiento adaptado, en el cual los recursos de la persona y del ambiente se emplean para alcanzar resultados deseables dentro del proceso de desarrollo y de los contextos interpersonales.

Sería, por lo tanto, la capacidad para usar adecuadamente los recursos personales y ambientales logrando el éxito ante un problema. Destacando que el análisis de la competencia social exige valorar tanto el impacto del individuo sobre el medio social como el de éste en el desarrollo del sujeto (Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1986). Debemos entender a la persona como un agente activo ante sus circunstancias ambientales y de desarrollo personal.

- Alba et al., (2008), manifiesta que con el término "competencia", nos referimos, generalmente, a un patrón de adaptación efectiva al ambiente. En un sentido amplio tal adaptación se define como el éxito razonable en alcanzar las metas del desarrollo propias a la edad y a su género en una cultura determinada. En un sentido más restringido se refiere al éxito en un dominio del desarrollo determinado, tales como el rendimiento escolar, la

buena integración social entre los compañeros, etc.

- Trianes, et al. (1997, 26), en su definición del término vienen a reforzar la relación con la cultura vivenciada, aclarando que la competencia social depende de “la coordinación de factores comportamentales, cognitivos y afectivos que permiten desenvolverse con éxito en tareas sociales relevantes de acuerdo con los estándares de la cultura particular en que se vive”. Podemos decir, por lo tanto, que es una estructura psicológica importante que presenta componentes diversos, en tres niveles del funcionamiento humano (Trianes y Fernández-Figares 2001, 47):
 - a) A nivel comportamental, supone la adquisición de habilidades básicas de interacción y modos de comunicación no verbal.
 - b) A nivel cognitivo y afectivo, supone poseer complejas habilidades y estrategias cognitivas y afectivas, como la regulación de emociones, de representación del punto de vista del otro, de conocimiento social de normas y valores, etc., así como estilos de procesamiento de información reflexivos y apropiados.
 - c) A nivel del sistema del Yo, supone poseer autopercepciones de éxito y eficacia en la resolución de conflictos de la convivencia cotidiana.

Además, presenta complejas relaciones con el desarrollo cognitivo, social y moral, ya que algunos componentes importantes de la competencia social se van adquiriendo lentamente y llegan a poseerse plenamente en la adolescencia; tal es el caso de la consideración de necesidades del otro, la superación del egoísmo infantil, el manejo de las propias emociones o la conciencia moral como guía de la conducta. Es, en fin, un aspecto relevante de la construcción personal que supone aprender a ser y aprender a vivir en un medio social que interactúa con el mundo interno y la conducta de la persona, dándole forma a la vez que reaccionando a su influencia.

En la etapa adolescente Trianes y Fernández-Figares (2001), basándose en la definición de Downs, relacionan la competencia social con las siguientes cuestiones: facilidad de conversación (habilidad para escuchar y responder adecuadamente a las preocupaciones de otros); el buen status de aceptación en el grupo; interés saludable por las relaciones íntimas; el éxito en las tareas sociales demandadas culturalmente a los adolescentes y jóvenes; los logros: académicos, prelaborales o laborales razonables e interés por actividades extra-académicas; la disponibilidad para aceptar responsabilidades y habilidades para adaptarse a diversas circunstancias. A nivel personal, su autoimagen positiva y sus habilidades afectivo-emocionales parecen ser el atributo más sobresaliente.

Bajo esta perspectiva y resumiendo la exposición teórica anterior, en nuestro caso entendemos Competencia Social como:

Un constructo teórico global de amplia significación, integrado por distintos factores orientados a capacitar a los individuos con una serie de habilidades que les permitan adaptarse y desarrollarse de forma prosocial en un contexto determinado, con objeto de conseguir el ajuste social y el bienestar personal.

Desde este enfoque una persona es «socialmente competente» (Garrido, 2005) cuando tiene las características o cualidades necesarias para poder integrarse de forma autónoma, responsable y adecuada en la sociedad normalizada en la que vive. Uno de los componentes de este concepto de competencia social sería el comportamiento prosocial, que significa un estilo de vida orientado al bien común.

Como señala Alba et al. (2008), «competencia social» es el concepto que actualmente engloba las perspectivas educativas más modernas en relación al ámbito de la integración social y, por consiguiente, relativas a la prevención del fracaso personal y social. Con el término "competencia", por tanto, nos referimos generalmente a un patrón de adaptación efectiva al ambiente. En un sentido amplio, tal adaptación se define como el éxito razonable en alcanzar las metas del desarrollo propias a la edad y a su género en una cultura determinada. En un sentido más restringido se refiere al éxito en un dominio del desarrollo determinado, tal como el rendimiento escolar, la buena integración social entre los compañeros, etc.

2.2.1.2. Pedagogía de la delincuencia: del modelo clínico al educativo.

La denominada pedagogía correccional de antaño, asentada en una acción educativa sin una fundamentación teórica sólida, con una tecnología muy imprecisa y sin evaluación de resultados, provocó importantes acusaciones de ineficacia. La gran mayoría de los programas educativos con delincuentes juveniles, hasta bien entrada la década de los 70, han carecido de una estructura teórico-práctica científicamente fundamentada (Gottfredson, 1979, Gendreau y Ross, 1979).

Este problema se agravaba ya que los objetivos de los programas solían tener el sello de estrategias definitivas, de respuestas globales para todos. Pero como señala Nettler (1982), este empeño no es sino una hermosa utopía y, como tal, sin ningún fundamento. Se hace necesario, entonces, una revisión del viejo espíritu reformista.

En la actualidad, la nueva intervención socioeducativa ha tomado ya carta de naturaleza bajo el rótulo *modelo educativo-comunitario*, que viene a sustituir la acción terapéutica-clínica por la acción educativa, dentro de un esquema orientado hacia la comunidad que busca como meta final la reintegración y normalización social. Este razonamiento lleva a Garrido Genovés (1989) a justificar la necesidad de una «pedagogía de la delincuencia».

Castillejo (1987) indica que no disponemos de conocimientos para solucionar muchos problemas educativos, pero contamos ya con los suficientes para ser eficaces y para ofertar un modelo de acción con el que progresar de modo prometedor. Y esto mismo puede aplicarse a la educación con delincuentes si observamos los claros ejemplos de programas educativos de éxito (Segura, 1985; Ross y Gendrau, 1980; Garret, 1985; Lorenzo, 1997; Santos y Lorenzo, 1996, Garrido Genovés y López Latorre, 2005) donde el marco de referencia parece ser, insistentemente, el educativo y no el clínico o terapéutico.

La «pedagogía de la delincuencia» podría definirse como una parte de la pedagogía social centrada en la conducta delictiva y, por lo tanto, orientada al estudio, prevención y tratamiento de conductas delictivas desde una perspectiva educativa.

Ayudado en estos planteamientos, Garrido (1989, 2005) piensa que este enfoque claramente educativo de la intervención con personas con conductas delictivas ha de fundamentar la actividad, decididamente intervencionista, de la «pedagogía de la delincuencia», implicándose en tareas de prevención y tratamiento.

A diferencia de la psicología social, de marcado carácter descriptivo, la «pedagogía de la delincuencia» ha de formalizar todos los pasos del proceso de intervención para la consecución de sus objetivos, desde el análisis del contexto, hasta el diseño y evaluación de los programas de intervención. No obstante, además de la actividad intervencionista de la «pedagogía de la delincuencia», no podemos olvidar, dentro de esta dinámica de trabajo, su quehacer investigador y de revisión teórica acerca de la etiología y desarrollo de los condicionantes de la conducta delictiva, por su necesidad de basarse en teorías sustantivas e interpretativas que justifiquen y orienten sus esfuerzos educativos.

En este camino hacia el desarrollo de teorías sustantivas e interpretativas en las que apoyar nuestro trabajo educativo, cabe destacar que la moderna evaluación de programas de intervención en delincuentes está haciendo un especial hincapié en la superación del concepto de programa unitario, de un único modelo de acción aplicable a todos los delincuentes. La *adaptación del programa a las características de los sujetos a tratar* se ha revelado como uno de los factores claves de éxito. Éxito este que, en buena parte, dependerá de la intervención pedagógica de los educadores y educadoras a la hora de desarrollar y adaptar

los programas a los y las jóvenes con los que trabajan. La tarea no es continuar investigando que tratamientos funcionan para todas y todos los posibles educandos, sino descifrar por qué determinados métodos educativos funcionan en unos jóvenes y cuáles son las razones para que no funcionen en otros.

Parece importante también subrayar la necesidad de combinar diferentes técnicas educativas con objeto de ir dando respuesta a distintos aspectos implicados en la conducta delictiva. La ausencia de tratamientos aislados que tengan garantías suficientes de éxito y la evidente implicación de diferentes áreas en el origen del delito, parecen la justificación clara de la importancia de combinar técnicas y métodos de intervención y evaluación educativa.

2.2.2. HACIA UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EFICAZ.

Tanto la comunidad científica, como los profesionales de intervención directa, parecen coincidir en la necesidad de ir consolidando cada vez más un modelo pedagógico, que intervenga directamente en las necesidades criminógenas de los/as jóvenes, alejándonos de otros planteamientos menos eficaces y funcionales.

2.2.2.1. Respuestas orientadas a paliar sus necesidades criminógenas.

Si no parece muy apropiado el modelo médico-clínico, tampoco lo es el meramente asistencialista.

Durante mucho tiempo, los profesionales que trabajaban con jóvenes infractores tenían una visión claramente asistencialista de su actividad. Ello suponía que percibían la delincuencia como un resultado, esencialmente, de la falta de oportunidades o recursos sociales para integrarse adecuadamente en la sociedad. Por lo que la erradicación de tales factores daría como consecuencia la eliminación de la delincuencia, conjuntamente con otros productos no deseados como el fracaso escolar, el abuso del alcohol, o la falta de cualificación laboral (López y Garrido, 2000).

Obviamente, existen obstáculos sociales que están detrás de muchas carreras delictivas juveniles, donde la desorganización de los contextos en los que crecen las niñas, niños y jóvenes, condicionan de forma importante su futuro, pero la solución no pasa únicamente por intentar paliar estos obstáculos, es necesario también un cambio en su estructura cognitiva, en sus esquemas de pensamiento, en sus valores. Y para eso debemos pasar de una perspectiva exclusivamente asistencial a una perspectiva socioeducativa.

Como han manifestado López y Garrido (2003), las dificultades asociadas a la pobreza no actúan directamente provocando el delito y la delincuencia, sino produciendo una ruptura en el proceso de socialización. Pero pobreza no es

igual a delito. Como consecuencia, un ambiente “desorganizado” es criminógeno, no por ser pobre, sino porque dificulta la tarea de los padres en la educación de los hijos, entorpece la labor de la escuela como transmisor efectivo de conocimientos y permite que los jóvenes se asocien con amigos y compañeros que disponen de actitudes y valores antisociales. Todo ello, además, se complica por el hecho de que muchas veces tales actitudes antisociales resultan aprendidas de los padres y familiares más cercanos, y son reforzadas por el entorno comunitario en el que viven.

La actual justicia de menores busca la responsabilidad del individuo. Todas las personas estamos obligadas a cumplir ciertas normas y compete al individuo esforzarse por cumplirlas. Por lo tanto, si alguien comete un delito ha de asumir la responsabilidad de los hechos intentando restituir ese mal que pudo haber ocasionado. Estos planteamientos han generado un movimiento denominado justicia reparadora o restauradora.

El término justicia restauradora fue probablemente creado por Albert Eglash (1977), manifestando que hay tres tipos de justicia penal:

- 1- justicia retributiva, basada en el castigo,
- 2- justicia distributiva, basada en el tratamiento terapéutico de los delincuentes,
- 3- justicia restaurativa, basada en la restitución,

Los dos primeros modelos se centran en las acciones de los delincuentes, negando la participación de la víctima en el proceso judicial y requiriendo, en la mayoría de los casos, una mera participación pasiva del delincuente. La *justicia restaurativa*, por otro lado, se centra en los efectos dañinos producidos por el delito e involucra activamente a las víctimas y los delincuentes en el proceso de reparación y rehabilitación (Brenes, 2009).

La ley orgánica 5/2000 propone, dentro de esta perspectiva restauradora, la conciliación y la reparación del daño. En concreto, en su artículo 19.2, la ley establece que: *“se entenderá producida la «conciliación» cuando el menor reconozca el daño causado y se disculpe ante la víctima, y esta acepte su disculpas, y se entenderá por «reparación» el compromiso asumido por el menor con la víctima o perjudicado de realizar determinadas acciones en beneficio de aquellos o de la comunidad, seguido de su realización efectiva”*.

Es decir, se considera un proceso orientado a conseguir una solución que satisfaga a todos los actores implicados, pero que suponga principalmente una respuesta educativa para la persona infractora. La finalidad, como señala Balsa y Franco (1999) será:

- a) El enfrentamiento con la conducta protagonizada y al daño causado.

- b) Un análisis de lo ocurrido y de las consecuencias que conlleva, entre las que se sitúa la respuesta social y el proceso judicial susceptible de seguirse.
- c) El aprendizaje y refuerzo de habilidades sociales.
- d) Llevar a la práctica la idea de responsabilidad del propio individuo sobre su comportamiento, fomentando actitudes prosociales.

Si hacemos un repaso de los argumentos que hemos tratado en este punto, destacaremos que:

- 1- La justicia retributiva basada en la sanción y el castigo no ha sido una respuesta eficaz hasta la fecha.
- 2- Los modelos clínicos pueden ser apropiados para tratar y completar tratamientos muy específicos donde aparecen asociadas problemáticas psicológicas o psiquiátricas importantes, pero no ofrecen una solución global al problema de la delincuencia.
- 3- Las propuestas asistencialistas intentan paliar los déficits sociales, pero en su afán protector se olvidan de exigir responsabilidad a los/as jóvenes, sin dar soluciones a sus déficits de habilidades y estrategias para la vida en sociedad.
- 4- La perspectiva reparadora o restauradora es una buena respuesta a delitos juveniles no graves, donde todos los actores buscan soluciones consensuadas que resuelvan el conflicto. No obstante, parece complicado que por sí sola pueda dar solución a muchos de los problemas y necesidades que tienen los/as jóvenes con conductas delictivas. Sobre todo si están ya consolidados en su forma de actuar.

Porque para ser responsable e integrarse de forma activa a la sociedad normalizada, no basta con ser protegido, sancionado o recuperado de una problemática psicológica o psiquiátrica. No basta con disculparse o con restituir el daño cometido. Es necesario intervenir en los factores de riesgo y protección dinámicos, también denominados necesidades criminógenas.

Las necesidades criminógenas o factores dinámicos (modificables, al contrario que los factores estáticos como el sexo, el historial delictivo, aspectos del pasado, etc., que no pueden cambiarse), son todas aquellas circunstancias que concurren en la vida del joven que están asociadas con su estilo de vida antisocial. Incluye actitudes y valores antisociales, falta de cualificación laboral y escolar, padres inadecuados en su tarea de socialización, grupo de amigos que refuerzan el absentismo escolar, el abuso del alcohol o las drogas y otros comportamientos antisociales, y escaso desarrollo de la inteligencia social o personal, entre otros. Son cualidades del individuo y de su ambiente que

favorecen su comportamiento e impiden que se integre en una vida prosocial. Es decir, las necesidades criminógenas constituyen un grupo de objetivos de intervención de primer orden, ya que si resultan afectados en un sentido positivo promueven la «competencia social» del sujeto (López y Garrido, 2003).

Esto nos lleva directamente a plantearnos la necesidad de elaborar e implementar programas que permitan desarrollar en los/as jóvenes nuevas formas de pensar la realidad y de actuar en ella. Programas que ayuden al educando a adquirir estrategias más hábiles de solución de problemas y de autocontrol, para no responder con violencia frente a las provocaciones, reales o imaginarias, siendo capaz de relacionarse en los contextos escolares, laborales y sociales donde pueda forjar unos hábitos que le permitan adaptarse de forma adecuada al entorno sociocultural en el que vive (Graña et al., 2007). Es decir, proporcionarle situaciones de aprendizaje que le permitan desarrollar habilidades para ser «competente socialmente».

Y para ello, tendremos que ayudarles a adquirir habilidades de competencia social, que les permitan acercarse al mundo desde una nueva perspectiva, con unas pautas y unos contenidos (principalmente procedimentales y actitudinales) distintos a los que tenían (Ross et al., 1995).

La finalidad última, por lo tanto, es conseguir que lleguen a ser individuos autónomos, responsables y prosociales. Y es en este punto donde se observa perfectamente la fuerte unión que existe entre «autonomía responsable» y «competencia social».

Pero esto no significa que estas técnicas para el desarrollo de la competencia social, por sí solas, sean capaces de «reeducar» a los delincuentes. Cuando hablamos de eficacia generalmente queremos decir que estas estrategias son los ingredientes fundamentales de la intervención, pero obviamente tendrán que ir asociadas a otros programas y propuestas de naturaleza compleja y multicausal (educación formal, formación laboral, uso constructivo del ocio, etc.) intentando dar una respuesta integral a la problemática de los jóvenes y las jóvenes antisociales. Respuesta global, flexible y centrada en el problema, que deberá orientarse, principalmente, a paliar las necesidades criminógenas (factores dinámicos).

Este hecho nos permite adaptar y completar la intervención en el campo de la competencia social con otras respuestas más específicas, en función de las características individuales y sociales de la persona, como pueden ser aspectos culturales, religiosos, u otros más concretos como los trastornos sexuales, la enfermedad mental, etc., que requerirán medidas más complejas y ajustadas.

2.2.2.2. Un modelo de competencia social que busca un cambio cognitivo.

El marco de referencia del paradigma de la competencia social puede sustentarse en distintas concepciones y modelos psicológicos y pedagógicos. La mayoría de los programas de competencia social orientados a la rehabilitación de conductas delictivas han optado por una concepción principalmente cognitiva del tratamiento de la delincuencia.

Ross y Fabiano (1985) publicaron a mediados de los ochenta "Time think. A cognitive model of delinquency prevention and offender rehabilitation" donde valoraban el positivo papel de la reeducación cognitiva en la rehabilitación de los delincuentes.

El modelo cognitivo tiene una serie de elementos que podemos resumir básicamente desde tres postulados que explican y justifican su eficacia en la intervención con delincuentes (Garrido, 1989):

1. El término **cognitivo** no supone el empleo de unas técnicas restrictivas o aisladas, excluyendo a las restantes. Al contrario, el empleo de este adjetivo pretende enfatizar el hecho de que las técnicas más efectivas son aquellas que producen un desarrollo en la cognición interpersonal: un aumento en su capacidad de comprender el punto de vista y los sentimientos de los demás; de pensar de forma crítica, atendiendo a los hechos y sin caer en los "errores de pensamiento" (Beck, 1976); de adoptar una estrategia global más eficaz con la que enfrentarse a los problemas sociales o interpersonales, una estrategia donde se definan estos problemas, se busquen opciones para su solución, se evalúen y se tome la mejor decisión posible; de explorar sus propios valores y su concepción del mundo. Así pues, el cambio cognitivo no supone que "sólo" pretendamos emplear unas determinadas técnicas sino, al contrario, una gran variedad de ellas, afectando a todas las facetas del individuo (su conducta, su pensamiento y sus emociones).
2. Se asume que el común denominador de las técnicas a emplear ha de ser de **orientación educativa**. Como consecuencia, la metodología de intervención cambia de forma radical, tanto en su concepción como en su práctica. Su concepción parte de considerar a la conducta delictiva como una conducta aprendida, y al delincuente como una persona que ha tenido un proceso de socialización deficitario. Su práctica, se apoya en la reeducación, es decir, en una nueva o mejor educación, y en una terapia.

Esto implica, a su vez, que los profesionales que trabajan en los centros de menores o en las prisiones no pueden descargar todo el trabajo reeducador en unos pocos especialistas. La educación, contrariamente,

es tarea de todos los profesionales. En algunos casos determinadas intervenciones tendrán que asumirse por un personal especializado concreto, pero el núcleo de la programación educativa ha de ser responsabilidad compartida del equipo educativo formado por los profesionales que trabajan con una determinada población.

3. En tercer lugar, el modelo cognitivo permite la utilización de un **programa integrado** y comprensivo de **intervención**. Esto es así porque permite especificar los distintos déficits que presenta un joven, y los recursos que han de ponerse en juego para responder coordinadamente ante su patrón de comportamiento antisocial, buscando desarrollar sus recursos personales dentro de una estructura social, dando una respuesta centrada en las necesidades criminógenas.

Ante ello, se estima necesario articular un conjunto de intervenciones dentro del modelo educativo comunitario, que incidan sobre todos aquellos factores que condicionan la vida en sociedad de estos jóvenes, dotándolos de las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para posibilitar su reeducación y reinserción social (Garrido y Martínez, 1998).

Los déficits cognitivos, en los que centramos nuestra investigación y cuyas causas están en su mayor parte asociadas con la propia etiología de la delincuencia (Ross, 1987), hacen que el individuo esté en una situación de desventaja desde el punto de vista académico, vocacional y social que provocan una mayor vulnerabilidad a las influencias criminógenas o lo ponen en riesgo de comportarse de forma ilegal. La mayoría de los jóvenes con conductas delictivas presentan déficits importantes en las habilidades cognitivas vitales para su adaptación social (Pintado Rey, 2007, 2003; Garrido, 2005; Garrido y Martínez, 1998). Esto no implica que tales déficits sean causa de la delincuencia, pero sí que la cognición del educando (qué y cómo piensa, cómo percibe su mundo, cómo razona, cómo comprende a los demás, qué es lo que valora y de qué modo intenta solucionar sus problemas) va a jugar un papel esencial en su conducta antisocial (Ross, Fabiano y Garrido, 1990).

Más que asumir que la inadecuación cognitiva causa la delincuencia, sería más preciso asumir que el ajuste cognitivo sirve para proteger al individuo de la delincuencia, ya que las habilidades cognitivas ayudan al sujeto a aislarse de las presiones ambientales, sociales o personales, que son las que pueden conducir a una situación criminógena (Ross, 1987). En todo caso, las habilidades cognitivas que los individuos deben aprender no pueden ser consideradas como objetivos en sí mismos, sino que son más bien medios necesarios que "capacitan" a los sujetos para interactuar de forma adecuada con su entorno.

Este planteamiento de partida, apoyado en la investigación que revela el éxito de algunos programas de tratamiento en la delincuencia (Garret, 1985; Lorenzo

Modelo, 1998; Carbonell y Garrido, 1987; Garrido, 1988; Herggeler, 1989; Whitehead y Lab, 1989; Redondo et al., 1992; Ross, Fabiano y Garrido, 1990, Alba et al., 2008), nos ha permitido observar la conveniencia de la aplicación de los programas de competencia social, que están teniendo buenos resultados y han sido aplicados con éxito en varios escenarios institucionales de nuestro país.

Es decir, desde el modelo cognitivo nuestro objetivo será el desarrollo y cambio de la cognición interpersonal a través de una intervención educativa. Entendiendo por **programa** el instrumento didáctico donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje, que permite orientar al educador en su práctica con respecto a los objetivos a lograr, los contenidos y tareas a desarrollar y las estrategias y recursos a emplear con este fin.

2.2.2.3. Aspectos relevantes de los programas eficaces.

Durante los años 70 y 80, aparecen en Estados Unidos y Canadá diversas investigaciones que intentan seleccionar los rasgos que caracterizan a los programas más eficaces, diferenciándolos de los menos exitosos.

Estos análisis ofrecen una idea de rehabilitación alejada de una visión punitiva e incorpora las características personales de los sujetos susceptibles de intervención, el tipo de programa y el ambiente en el que tiene lugar la intervención. De esta forma se inicia una nueva línea de trabajo en la que diversos autores (Spivack y Shure, 1974; Ross, Fabiano, y Ewles, 1982) coinciden al seleccionar los rasgos que caracterizan a los programas que funcionan, diferenciándolos de los que no obtienen buenos resultados.

A este respecto, y partiendo de todas estas investigaciones, podemos aportar una serie de conclusiones interesantes (véase Becedóniz y Rodríguez, 2004 y Garrido, Redondo y Stangeland, 2001) sobre la efectividad de los programas para el tratamiento en delincuentes juveniles (Garrido 2005):

- 1- Los programas centrados en la formación profesional e integración laboral y las habilidades cognitivas y sociales han demostrado unas mayores cotas de eficacia. La idea esencial es que el joven ha de aprender nuevas actitudes y creencias de naturaleza prosocial, junto a habilidades que le permitan sentirse útil en la sociedad. Aprender un oficio no sirve de mucho si el joven sigue creyendo que es preferible robar.
- 2- Se debe introducir una perspectiva familiar y comunitaria en la intervención, y responsabilizar al menor, a la familia y la comunidad en la resolución de los conflictos.
- 3- Los profesionales son uno de los factores primarios más relevante en el éxito de un programa de estas características. Por ello, es tan importante

contar con personal idóneo para ejecutarlo, entendiendo por tal aquel que dispone de la formación académica suficiente, de una preparación específica para desarrollar el programa al que esté adscrito y de unas determinadas características personales.

Como podemos observar, además de la formación laboral y la adquisición de habilidades cognitivas y sociales, las investigaciones dan una relevancia especial a la familia, a la comunidad y a las características de los profesionales.

Estos programas, por tanto, deberán apoyarse en las características de los educandos y en los atributos del contexto que han mostrado ser fundamentales para favorecer un desarrollo integral de las jóvenes y los jóvenes. Pero, además, para asegurar el éxito de los programas será imprescindible también satisfacer una serie de necesidades que incluyen, entre otras: sentirse valorado como persona, finalizar su formación, establecer una red de relaciones humanas satisfactorias, sentirse útil para los demás, construirse un sistema de apoyo y crecer en un futuro con oportunidades reales (Justicia et al., 2006).

Como base para guiar el diseño de programas eficaces de intervención de la conducta delictiva se proponen los siguientes principios (cuadro 2.8):

Cuadro 2.8: Principios de los programas eficaces de intervención de la conducta delictiva.

PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO DE LOS PROGRAMAS EFICACES
Necesidades criminogénicas: consiste en fijar la atención en rasgos y actitudes que conducen a la delincuencia.
Clasificación del riesgo: ajustar los niveles de riesgo del delincuente y el grado de intervención.
Modalidad de tratamiento: los programas multimodales (influyen en múltiples problemas) y están orientados a destrezas sociales, siendo más eficaces y basándose en principios conductistas.
Integridad del programa: los objetivos guardan relación con los métodos que se han de utilizar; los recursos son adecuados, hay capacitación del personal y un buen seguimiento.
Receptividad: un ajuste adecuado entre los estilos de los trabajadores y los estilos de los usuarios; aunque los estilos de aprendizaje de la mayoría de los delincuentes requieren métodos activos y participativos de trabajo, en vez de métodos imprecisos y carentes de estructura.
Base en la comunidad: los programas que establecen estrechos lazos con la comunidad del adolescente son más eficaces.

Fuente: Elaborado a partir de McGuire y Priestley (1995)

Desde la Universidad de Valencia, Garrido y López (2005), haciendo un análisis de las últimas investigaciones desarrolladas hasta el momento, redefinen una serie de «principios de intervención efectivos» para elaborar programas eficaces en la prevención y tratamiento de la delincuencia juvenil:

- **Modelo conceptual lógico.** Diferentes investigaciones han establecido que muchos programas eficaces se basan en una perspectiva cognitivo-conductual de la delincuencia. Esta perspectiva, en su vertiente educativa, pretende equipar al sujeto antisocial con habilidades que le permitan enfrentarse a los problemas con sus propios recursos; habilidades que, mejor aún, le ayuden a evitar los problemas, ya que muchos delincuentes presentan conflictos en sus relaciones sociales. De hecho, las modernas prácticas cognitivo-conductuales en el tratamiento de los delincuentes están orientadas a que el sujeto adquiera un mayor control en el establecimiento de objetivos y acciones prosociales (Cann et al., 2003; Friendship et al., 2002; Wilkinson, 2005).
- **Programación multifacética.** Relacionado con el principio anterior, la intervención eficaz está orientada hacia el aprendizaje e incorpora una variedad de técnicas cognitivo-conductuales. En general, estas técnicas enfatizan el *análisis autorracional* (enseñar a prestar atención y evaluar críticamente su propio pensamiento), el *autocontrol* (detenerse a pensar y a considerar las consecuencias antes de actuar), el *razonamiento medios-fines* (enseñar a concebir los medios para alcanzar los fines), y el *pensamiento crítico* (enseñar a pensar de forma lógica, objetiva y racional).

Las técnicas cognitivo-conductuales más importantes son (Garrido y Gómez, 1997): *Solución de Problemas, Entrenamiento en Habilidades Sociales, Control Emocional, Razonamiento Crítico, Desarrollo de Valores, Habilidades de Negociación y Pensamiento Creativo*. Todas ellas tratan de influir en qué piensa y cómo piensa el sujeto, cómo percibe su mundo, cómo razona, cómo comprende a los demás, qué valora, y de qué modo intenta solucionar sus problemas. La selección y combinación de estas técnicas supone una aproximación multidisciplinar a la programación de la intervención, que en modo alguno rechaza la necesaria prestación de los recursos sociales para conseguir una adecuada integración social. De este modo, el entrenamiento en las habilidades cognitivas es esencial, pero no suficiente para conseguir la rehabilitación de los delincuentes.

- **Impactar en el pensamiento del joven delincuente.** Como ya hemos manifestado, la premisa más importante del modelo cognitivo radica en que la cognición juega un papel importante en la conducta antisocial, de tal manera que una mejora en el funcionamiento cognitivo puede ser un factor esencial en la prevención y el tratamiento. Para lograr este objetivo suele utilizarse el *role-playing* (juego de roles) y el modelado, porque resulta

esencial para la eficacia de los programas que el educador modele las actitudes, habilidades o comportamientos prosociales que quiere que el joven aprenda.

- **Focalización en las necesidades criminógenas.** Las intervenciones con jóvenes que presentan un alto riesgo de delinquir deben ser efectivas en la reducción de la futura conducta violenta y delictiva. Para que esto sea así, estas intervenciones deben estar dirigidas a disminuir los factores de riesgo dinámicos que rodean al joven (FitzGerald et al., 2004). Factores dinámicos tales como la relación con los amigos, comunicación familiar, resolución de problemas, empatía, creencias y actitudes, toma de perspectiva social, autocontrol, habilidades sociales, y abuso de sustancias.

A este conjunto de factores, como ya habíamos señalado, se denomina necesidades criminógenas y son precisamente en las que debemos intervenir para disminuir el riesgo de reincidencia y optimizar la socialización.

En este punto destacan una serie de principios socioeducativos de calidad, entre otros:

- ✓ *Principio de necesidad:* conlleva la valoración del conjunto de necesidades que presenta el joven.
- ✓ *Principio de clasificación según el riesgo:* consiste en emparejar adecuadamente la intensidad del programa ofrecido con el nivel de riesgo, lo que nos permitirá orientar la actuación de manera proporcional a las necesidades del menor.
- ✓ *Principio de respuesta:* se propone una combinación de estilos y modalidades de servicio, con el estilo de aprendizaje y las habilidades de los delincuentes. Y todos ellos se consideran recursos o factores de protección que pueden servir para mitigar el efecto de los factores de riesgo, por lo que habrá que tenerlos muy presentes a la hora de elegir el mejor plan de acción a seguir.

A este respecto, Harris y Jones (1999) sugieren que la planificación de los programas y su evaluación deben tener en cuenta las particularidades de los delincuentes (a jóvenes diferentes, programas asimismo distintos y adecuados a sus características).

- **Programas estructurados e íntegros.** Las intervenciones bien dirigidas y estructuradas ofrecen resultados prometedores. Además, es muy importante que el programa se lleve a cabo tal y como originalmente se diseñó, con rigor y a cargo de profesionales bien preparados. Es lo que se conoce como *integridad en la realización de la intervención*.

- **Orientación hacia la comunidad.** Los programas más eficaces buscan conectar al individuo con las redes de apoyo prosocial (familia, escuela, amigos, empleados...), dotándole de oportunidades para que las habilidades que ha aprendido sean reforzadas y se vaya preparando para una progresiva autonomía en la comunidad.

Partiendo de todos estos análisis y principios, De Armas et al. (2008) propone una serie de características que intentan recoger los aspectos más relevantes de los programas eficaces para la prevención de comportamientos antisociales y para la reducción de la reincidencia:

- Analizan cuidadosamente las capacidades cognitivas, afectivas y conductuales, ajustando la intervención a las necesidades.
- Están bien estructurados, tienen un soporte para la evaluación y se basan en la línea cognitivo-conductual.
- Relacionan el trabajo con las estrategias de vida, con técnicas de modelado y roleplaying.
- Es intensivo, con contactos semanales, incluyendo un programa individualizado; con reglas claras de conducta positiva y negativa, apareciendo una retroalimentación sobre su comportamiento.
- Los profesionales son referentes positivos.
- Son multimodales, con estrategias de intervención plurares: formación profesional, cultura general y habilidades sociales, incluyendo la intervención familiar grupal e individual.
- Es necesario que el programa ayude al joven en su casa y barrio para prevenir la recaída.

Como síntesis de este apartado nos parece importante señalar que el éxito depende de un conjunto de factores, que comienza por elaborar un programa bien diseñado (coherencia interna), que da respuesta a las necesidades criminógenas y se ajusta a los estilos de aprendizaje y las características de los educandos, intentando impactar en la cognición de los jóvenes. Y para ello será fundamental el apoyo familiar y comunitario, así como una intervención adecuada de los profesionales, porque estos últimos son los que desarrollan el programa, ofreciendo situaciones de aprendizaje concretas que deben ser capaces de motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje para que se produzca el cambio.

2.2.2.4. Programas de referencia.

Como estamos viendo, en los últimos años existe unanimidad con respecto a las características generales que tienen que tener los programas eficaces con delincuentes. Exponemos a continuación algunos de los programas que pensamos que pueden ser referentes para la intervención con menores y jóvenes de justicia juvenil:

A. PROGRAMA “SER PERSONA Y RELACIONARSE”.

Este programa de Segura Morales (2004) se apoya en las propuestas de Ross y Fabiano (1985) con la intención de mejorar las relaciones interpersonales, incorporando tres factores facilitadores de las relaciones interpersonales, que son:

1. Entrenamiento cognitivo, se nutre de los estudios de Gardner (1994, 2000) y su teoría de las inteligencias múltiples (lingüística, abstracta, espacial, cinética, musical, intrapersonal e interpersonal), en donde define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas y crear productos. Se sigue también el desarrollo de las cinco habilidades que Spivack y Shure (1974) habían considerado esenciales para relacionarnos: pensamiento causal, alternativo, consecuencial, de perspectiva y pensamiento medios-fin.
2. Razonamiento moral, recurre a las propuestas de Kohlberg (1984) de discusión de dilemas.
3. La educación emocional, que bebe de la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995) y Marina (1993), complementada con el entrenamiento en habilidades sociales propuesto por Godstein (1989).

B. PROGRAMA DE COMPETENCIA PSICOSOCIAL “JABATO”: HABILIDADES DE VIDA.

El programa Jabato (Fundación Diagrama, 2005) tiene la finalidad de favorecer la integración social y laboral de la persona a través de un proceso de adquisición de técnicas y habilidades para la mejora de la competencia social.

Estas habilidades contribuirán también al desarrollo personal y laboral, y a la incorporación eficaz en el medio en el que se vive. Los programas de habilidades de vida son aquellos destinados a reforzar y apoyar los cambios introducidos en los hábitos de comportamiento de la persona.

Las características fundamentales de este programa son:

- Los conocimientos son eminentemente aplicados y aplicables para el joven.

- Las informaciones que se presentan son principalmente útiles para el usuario.
- Se tratan cuestiones fundamentales como la utilización de recursos y servicios del medio, búsqueda y mantenimiento de empleo, planificación y uso del tiempo libre y toma de decisiones de manera responsable.
- El tiempo estimado de cada sesión está entre 45 y 60 minutos.

Se divide en cuatro áreas diferentes que están secuenciadas, de forma que se vaya progresando en la incorporación de diferentes habilidades que favorecerán la integración social y laboral de la persona.

Áreas:

1. Área de Planificación del tiempo (Sesión 1 a 3). En esta área se introduce el concepto del tiempo objetivo (real) y subjetivo (percibido), así como la importancia de saber priorizar en función de él, organizarlo y planificarlo. También se muestra y practica aquí el uso de la agenda como herramienta para lograr estos objetivos.
2. Área de Toma de decisiones (Sesión 4 a 11). Se trabaja la importancia de tomar de forma correcta las decisiones a través del entrenamiento de una técnica para hacerlo, así como asumir la responsabilidad de la decisión tomada. Se practica la toma de decisiones ante diferentes temas, como el consumo responsable, el uso del ocio y tiempo libre o la emancipación
3. Área de Información (Sesión 12 a 18). Entrenamiento de la habilidad de pedir y buscar información. También de mecanismos para búsqueda de información necesaria para una buena integración social. Además se aporta información relevante para la vida en sociedad, como el uso de los recursos del medio, el uso del dinero, los recursos asistenciales, las acreditaciones, etc.
4. Área de Formación y Trabajo (Sesión 19 a 26). En esta área se pretende dar información acerca de alternativas formativas y laborales. Además se aportan técnicas y herramientas para la búsqueda de empleo eficaz.

Por último, dado que las habilidades y estrategias que se entrenan en este manual están orientadas a mejorar la adaptación de la persona en su contexto cotidiano, el perfil de los/as jóvenes que va a aprovechar con más éxito estas sesiones será:

- Joven entre 16 y 23 años.
- Cumpliendo una medida judicial pero próximo al cumplimiento de la medida o próximo al reinicio de salidas del centro.

- Que ya haya superado otros módulos que desarrollan la competencia social (principalmente el módulo de resolución de problemas y el de habilidades de vida).

C. MODELO MULTISISTÉMICO.

Esta propuesta de intervención, conocida también como terapia multisistémica, es un modelo de trabajo orientado esencialmente a perfiles de jóvenes agresores violentos y crónicos cuyo objetivo es prevenir o atenuar la actividad delictiva.

Para ello, parten de un enfoque social y ecológico del comportamiento que considera la delincuencia una conducta multideterminada (características de los jóvenes, familia, grupo de iguales, escuela).

Desde esta perspectiva, las intervenciones son construidas individualmente para mejorar aquellos factores dentro y a través de varios sistemas o subsistemas interdependientes que contribuyen a la conducta antisocial. Pero no sólo buscan atenuar o eliminar los factores de riesgo sino que, al mismo tiempo, intentan reforzar los factores protectores para aumentar las posibilidades de los individuos de controlar sus propias vidas y dirigir con éxito su contexto social. Ejemplos de ello pueden ser: ir aumentando el control parental, cortando las relaciones con los pares antisociales y estimulando relaciones con pares prosociales, o incrementando las opciones educativas/vocacionales (Garrido y López, 2003).

Exponemos seguidamente los nueve principios de intervención eficaz de este modelo multisistémico (Henggeler et al., 1998):

1. El primer propósito de la evaluación es entender la relación entre la identificación de los problemas y su más amplio contexto sistémico.
2. Los contactos socioeducativos deben enfatizar lo positivo y utilizar fuerzas sistémicas como influencias para el cambio (se trata de identificar los factores protectores y utilizarlos para facilitar la consecución de las metas de tratamiento).
3. La intervención está diseñada para potenciar la conducta responsable y minimizar la irresponsable entre los miembros de la familia.
4. Las intervenciones están enfocadas en el presente y orientadas a la acción, centrándose en problemas específicos y bien definidos.
5. Las intervenciones se dirigen a secuencias de conductas, dentro y entre múltiples sistemas, que mantienen los problemas identificados.
6. Las intervenciones deben adecuarse a las necesidades evolutivas del joven.

7. Las intervenciones son diseñadas para requerir un esfuerzo diario o semanal por parte de los miembros de la familia. Por ejemplo, los padres después de asignar tareas a su hijo deben controlar su realización diaria y dar refuerzos si están completas.
8. La eficacia de la intervención se evalúa de forma continua desde múltiples perspectivas. Por ejemplo, pidiendo información a los padres, al hijo, a los profesores u otras personas vinculadas con la familia.
9. Las intervenciones son diseñadas para promover la generalización y el mantenimiento a largo plazo de los cambios obtenidos.

D. EL PROGRAMA DE PENSAMIENTO PROSOCIAL.

El programa de Pensamiento Prosocial de Ross, Fabiano, Garrido y Gómez (1996) puede considerarse una de las propuestas más completas y mejor elaboradas sobre competencia social, orientada a jóvenes con conductas delictivas.

El grupo de investigadores coordinado por Robert Ross detectó en muchos jóvenes con conductas delictivas un déficit importante en su repertorio de habilidades socio-cognitivas, necesarias para poder disponer de un nivel apropiado de competencia social. Por otro lado, demostró que el éxito en la rehabilitación del delincuente depende de la ayuda que se le preste para adquirir esas habilidades (Ross y Ross, 1995).

Algunos jóvenes serán capaces de evitar la conducta delictiva conforme adquieran estas habilidades a través de sus experiencias de vida, pero otros necesitarán la ayuda de un entrenamiento específico en estas habilidades cognitivas.

Con esta intención Ross, Fabiano, Garrido y Gómez (1996) desarrollan en Programa de Pensamiento Prosocial cuyos componentes resumimos en el siguiente cuadro (2. 9).

Cuadro 2.9: Componentes de programa de pensamiento prosocial

COMPONENTES	ALGUNOS ASPECTOS A DESTACAR
Autocontrol	Dirigido a que sea capaz de pararse a pensar antes de actuar, a considerar todas las consecuencias de una decisión, y a usar técnicas de pensamiento para controlar sus emociones y su conducta.
Meta-cognición	Orientado a enseñar a sintonizar y valorar críticamente el pensamiento propio. También que la reflexión y el razonamiento pueden guiar los sentimientos y la conducta, y ayudar a controlar el ambiente.
Habilidades Sociales	Se sigue la versión modificada del programa de Goldstein titulado “Terapia de Aprendizaje Estructurado”, se enseñan habilidades útiles para la interacción social a través de cinco elementos: 1.-Pre-entrenamiento; 2.-Modelado; 3-Role-playing; 4.-Feed-back y 5.-Transferencia.
Habilidades Cognitivas de Resolución Problemas Interpersonales	Su finalidad es enseñar a analizar los problemas interpersonales, a comprender y considerar los valores, conducta y sentimientos de los demás, y a reconocer la manera en que el comportamiento afecta a los otros y por qué estos responden como lo hacen.
Pensamiento Creativo o Lateral	Se intenta que el educando guíe su conducta de una forma prosocial, enseñando cómo pensar en alternativas de respuestas (prosocial frente a antisociales) ante los problemas que experimentan.
Razonamiento Crítico	Se enseña a pensar lógica, objetiva y racionalmente, sin deformar los hechos o externalizar la culpa.
Toma de Perspectiva Social.	A través del programa, y de todas las técnicas, se enfatiza que hay que enseñar a considerar los puntos de vista, sentimientos y pensamientos de otras personas. De hecho, se da una gran importancia al desarrollo de la empatía.
Mejora de los valores	Se da especial importancia a enseñar valores, específicamente a trasladar al sujeto de su visión egocéntrica del mundo a considerar las necesidades de los demás
Manejo emocional	Se pretende que adquieran habilidades para controlar y evitar un arousal emocional excesivo (por ejemplo: cólera, depresión, miedo y ansiedad).

Fuente: Elaborado a partir de López y Garrido, 2005.

Una vez expuestos estos cuatro programas, resulta interesante incorporar un cuadro (2.10) que sirva de análisis comparativo de distintas propuestas de competencias social (tanto en el campo escolar como en el social), que se han desarrollado en los últimos años y que han sido recogidas en distintas clasificaciones.

Cuadro 2.10: Diferentes programas de competencia social.

PROGRAMA	EDAD	CONTENIDOS
Gemstones	Entre 3 y 12 años (contexto escolar)	Empatía, responsabilidad, disciplina, respeto, habilidades sociales, autocontrol y autoconciencia.
Al's Pals: Kids Making Healthy Choices	Entre 3 y 8 años (contexto escolar)	Solución de problemas, autocontrol, expresión de sentimientos, parar y pensar, hacer amigos, habilidades de vida, interés por los otros.
Rite of Passage Experience (ROPE)	Entre 6 y 12 años (contexto escolar)	Solución de problemas, toma de decisiones, habilidades de vida, autoestima, manejar la presión.
HighScope Perry Preschool Project	Educación infantil (contexto escolar)	Definir y solucionar problemas, competencias del ámbito social, habilidades sociales, hablar de sensaciones, comprender a los otros, definir las metas, autoconfianza, toma de decisiones, yo puedo.
Glasgow	15 años (Escuelas especiales. Conductas antisociales incipientes)	PPS
Bristol	Entre 21 y 25 años (libertad condicional)	PPS completo, identidad y comprensión de grupos variados, actividades ocupacionales, supervisión/counseling.
Gales	Edad media 22,7 años (libertad condicional)	Programa STOP (basado en el PPS)
Valencia Prisión	Edad media 22,7 años (preventivos)	PPS. Solución de problemas, habilidades sociales, habilidades de negociación, pensamiento creativo, desarrollo de valores, control emocional, razonamiento crítico, ejercicios cognitivos y revisión de habilidades.
Ourense	Menos 35 años (Reclusas. Drogas)	PPS
Barcelona Centro Menores L'alzina	Entre 16 y 19 años (menores violentos)	PPS
Barcelona Prisión de Jóvenes de la Trinidad	Entre 16 y 21 años (reclusos menores y jóvenes)	PPS Habilidades sociales, solución cognitiva de problemas interpersonales, desarrollo/diálogo moral y desarrollo de habilidades cognitivas; se añadió la técnica de inoculación al estrés de Meichenbaum.

Fuente: Elaborado a partir de: Angulló (2003) y López & Garrido (2005).

Cuadro 2.10. (continua). Diferentes programas de competencia social.

PROGRAMA	EDAD	CONTENIDOS
Asturias. El PPS en la enseñanza Secundaria.	Entre 14 y 18 años (contexto escolar)	Programa de Pensamiento Prosocial para jóvenes (Solución de problemas, habilidades sociales, de comunicación, control emocional, creatividad, valores y pensamiento crítico).
Islas Canarias (1Fase). Enseñanza primaria.	Primaria (contexto escolar)	Habilidades de pensamiento (creatividad), habilidades sociales y desarrollo moral.
Programa de Competencia social para secundaria (Canarias y Cataluña)	Entre 11 y 16 años (contexto escolar)	Inteligencia interpersonal e intrapersonal, pensamiento creativo, habilidades sociales y desarrollo moral.
Jóvenes Competentes. Enseñanza secundaria.	Entre 15 y 19 años (contexto escolar)	Programa de Pensamiento Prosocial para jóvenes (Solución de problemas, habilidades sociales, de comunicación, control emocional, creatividad, valores y pensamiento crítico) y Programa de apoyo a la comunidad (talleres de formación, counseling individual y counseling familiar).
Escuelas de artesanos	Entre 13 y 15 años (contexto escolar)	Programa de pensamiento prosocial para jóvenes (Solución de problemas, habilidades sociales, de comunicación, control emocional, creatividad, valores y pensamiento crítico).
Fundación Diagrama	Entre 13 y 16 años (menores de protección con problemas de conducta).	Solución de problemas, habilidades sociales, de comunicación, control emocional y pensamiento creativo.
Alicante Centro de reeducación "Granadella"	Entre 12 y 16 años (reclusos menores problemáticos)	Programa de competencia psicosocial. Solución e problemas interpersonales, habilidades sociales a través de la Terapia del Aprendizaje Estructurado de Goldstein, el desarrollo moral y el pensamiento creativo a través del programa CORT.

Fuente: Elaborado a partir de Angulló (2003) y López & Garrido (2005).

2.2.2.5. Investigaciones desarrolladas sobre el Programa de Pensamiento Prosocial.

Antes de dar por finalizado este apartado, resulta interesante hacer un somero repaso de alguna de las investigaciones desarrolladas sobre el Programa de Pensamiento prosocial que más relevancia han tenido en estos últimos años.

Comenzamos con el *Programa Monteolivete* en el que se intervenía con menores en situación de riesgo social. Se implementó en un centro abierto y se trabajaron habilidades sociales, desarrollo de valores y solución de problemas en 40 horas. Su diseño fue cuasi-experimental, con un grupo control de 9 educandos y un grupo experimental de 12 educandos. En sus resultados se podía observar una mejoría en habilidades sociales, solución de problemas, autoeficacia e impulsividad para el grupo con el que se intervino (Marzoa, 2001).

Los Centros de Menores gestionados por la *Fundación Diagrama* también han trabajado con sus menores internos la inserción social. Marzoa (2001) llevó a cabo una investigación en los citados centros desarrollando con los menores internados los módulos siguientes: habilidades sociales, solución de problemas, control emocional y pensamiento creativo. La muestra era de 10 sujetos en el grupo de intervención y 9 sujetos en el de control. Se trató de un diseño cuasi-experimental, con un posterior seguimiento de los menores durante veinte meses. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron: Test de Matrices progresivas de Raven, el test cognitivo Visual de Garrido y Gómez, EPQ-J, el APSI, una escala de observación de menores infractores, un diario de cólera y un cuestionario de déficit de comportamiento desarrollado por González y Garrido (1996). Fue también desarrollada una autoevaluación de los menores con una libreta de evaluación diaria, distintos grupos de discusión y entrevistas finales. Como resultados se obtuvieron mejoras destacables en autocontrol, trastorno de conducta, reducción de episodios de ira, habilidades sociales, solución de problemas, pensamiento causal y evitación de drogas.

En las experiencias desarrolladas en las Islas Canarias la finalidad del programa era la mejora de las relaciones interpersonales y la convivencia del alumnado, usando para ello el aprender a pensar, habilidades sociales, educación emocional y educación en valores (Segura, 2003). A partir de esta experiencia surge el *Programa de Competencia Social para Educación Primaria y Secundaria*. Para educación primaria se denomina "Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niños" (Segura y Arcas, 2003), y el de secundaria "Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral" (Segura, 2002). Las conclusiones obtenidas de la evaluación de ambos programas han obtenido unos resultados muy prometedores.

En Cataluña también se están desarrollando estos programas con resultados aún mejores, posiblemente porque en esta comunidad autónoma se conjugan

una serie de aspectos facilitadores como son (Segura, 2003; De la Cruz, 2003; Led, 2003):

- a) autoridades educativas involucradas en el proyecto.
- b) muchos centros de enseñanza participando.
- c) el programa es compartido por docentes y equipo directivo.

Ahora bien, en donde se le ha dado especial relevancia al Programa de Pensamiento Prosocial es en la Universidad de Valencia. En ella un equipo de trabajo llevó a cabo dos investigaciones entre 1988 y 2001 con el objetivo de prestar apoyo educativo especializado a menores en riesgo de fracaso escolar y presencia de conducta disruptiva, que previniese la inadaptación personal y social. La premisa de partida era que la escuela es la que debe desarrollar aspectos como la confianza, el respeto por la diversidad, la convivencia y la conducta prosocial, surgiendo así lo que se denominó proyecto «Jóvenes Competentes». Constaba de dos programas de Intervención: el Programa de Apoyo a la Comunidad² (P.A.C.) y el Programa del Pensamiento Prosocial para Jóvenes³. La experiencia se llevó a cabo con adolescentes de 4º de ESO de tres centros escolares de Valencia, cinco institutos de Oviedo y cuatro de Huelva. La muestra final estuvo formada por 275 escolares. La evaluación era realizada con registro autobiográfico, Escala de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis (1997), BAS-3 de Silva y Martorell (1995), el IAC de De la Cruz y Cordero (1997) y el Test Cognitivo visual de Garrido y Gómez (1997). Como resultados destaca (Gómez Sáez, 2006): (1) mejora en la variable de medios e identificación de obstáculos, lo que potencia el aumento de respuestas competentes socialmente; (2) mayor búsqueda de apoyo social ante las dificultades, (3) mayor perspectiva social, (4) mayor búsqueda de relaciones personales íntimas y menor tendencia a rechazar la existencia del problema, (5) mayor pensamiento alternativo, (6) ausencia de conductas antisociales, y (7) mayor presencia de indicadores de adaptación social como la integración laboral o mejora en el rendimiento académico.

² El Programa de Apoyo a la Comunidad (PAC) es una propuesta con la que se pretende mejorar las relaciones de los jóvenes con su contexto más cercano. La idea es dotarles de habilidades y recursos para su desarrollo laboral, familiar, además de proporcionarles referentes positivos en actividades de ocio para la prevención de conductas antisociales, abuso de drogas (entre ellas el alcohol). Consta de tres áreas: talleres de formación (búsqueda de empleo y orientación profesional, sexualidad y adicciones), counselling familiar (explicar a las familias la evolución de los jóvenes dentro del programa y asesoramiento ante sus solicitudes) y counselling individual (asesoría en problemas a petición del adolescente).

³ El Programa de Pensamiento Prosocial para Jóvenes es una adaptación del Modelo del Pensamiento Prosocial de Ross, Fabiano, Garrido y Gómez (1996) a la población juvenil en riesgo de desajuste social y escolar. Este programa está constituido por los módulos de: habilidades sociales, habilidades de comunicación, resolución de problemas, control emocional, creatividad, desarrollo de valores y pensamiento crítico. Se pretende que el adolescente adquiera destrezas de pensamiento, pero también autocontrol emocional y conductas de relación social y de negociación. Para todo ello se utiliza la instrucción verbal, refuerzo, debate, lluvia de ideas, role-playing, autoinstrucciones, dilemas morales, relajación, discusión socrática y generalización de lo aprendido en el aula.

Por su parte, Fernández Durán (2004) evalúa la influencia del programa (PPS) en la competencia social de los jóvenes de la Escuela de Artesanos de Valencia. La muestra está formada por 32 alumnos (grupo experimental) y 31 alumnos (grupo control). El diseño es cuasi-experimental, con grupo control no equivalente. La intención principal de la investigación ha sido aplicar el programa de Pensamiento Prosocial dentro del marco de la educación compensatoria, aumentando de este modo la competencia social de dicho alumnado, promoviendo a su vez una conducta más adaptada a las normas de convivencia del centro escolar. La investigación ha conseguido promover en el alumnado disruptivo una conducta más adaptada a las normas de convivencia del centro, proporcionándoles estrategias para la resolución de problemas interpersonales. Cabe destacar que del resultado de esta investigación se desarrolló el programa “El Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos” (López y Garrido, 2005).

Por último, finalizamos esta breve revisión haciendo una referencia concreta a nuestra Comunidad Autónoma, donde además de la experiencia específica de esta tesis doctoral, el Programa de Pensamiento Prosocial ha sido desarrollado por la Universidad de Oviedo con jóvenes de enseñanza secundaria. En él se ha tratado de prevenir la violencia a través del desarrollo de un conjunto de destrezas cognitivas prosociales, de ocio, físicas y de autodignidad (Rodríguez, 2000). Con esta investigación se ha incluido en el currículo de los centros educativos medidas de atención a la diversidad, el aprendizaje de la convivencia, y la educación en actitudes y valores a través de un programa de competencia social. La muestra estaba formada por 171 alumnos y alumnas. Como conclusiones se puede destacar que las respuestas competentes están muy relacionadas con aquellas familias en las que el joven o la joven percibe un nivel de exigencia en el rendimiento académico y se le ofrece un nivel de relación más estructurado y con presencia de escasa problemática social (conductas adictivas, relacionales, de salud...). Por otro lado, el alumnado socializado en hogares con problemas es más probable que incorpore pautas conductuales destructivas hacia el otro. En estas familias la empatía, el respeto al débil, la emocionalidad afectiva y el comportamiento prosocial tienen menor fuerza que la agresión, el poder y la dureza como formas de relación social. Cabe señalar también que estas familias intentan ignorar el problema, no se esfuerzan y no se preocupan por los problemas; realizando actividades para olvidarlos.

Destaca, en este sentido, que la implementación del programa ha logrado facilitar la creación de un ambiente en el que la intervención comunitaria y global da una alternativa a la violencia en las aulas en el ciclo superior de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se incorpora un clima escolar en el que aumenta el desarrollo de conductas reflexivas y aparecen las conductas cooperativas donde los valores de tolerancia y consideración del otro son posibles a través de un programa atractivo, sencillo, divertido, didáctico y adaptado a los contenidos transversales (Rodríguez, 2000).

2.2.2.6. Síntesis.

Como resumen del apartado podemos finalizar señalando que:

el «paradigma de la competencia social», se apoya en una «metodología educativa», orientada a la adquisición de nuevas habilidades y capacidades personales y sociales que den respuesta a sus “necesidades criminógenas”, que a su vez puede completarse con otras intervenciones específicas y ajustadas a la problemática individual, intentando conseguir una «conducta responsable y prosocial»

Esquemizamos esta idea en el cuadro 2.11.

Cuadro 2.11: Esquema del paradigma de la competencia social (Garrido, 2005).



Fuente: Elaborado a partir de Garrido (2005).

El objetivo perseguido es, por tanto, conseguir que los/as jóvenes con conductas delictivas asuman una nueva perspectiva en sus interrelaciones, decantándose por un comportamiento prosocial (componente de la competencia social dirigido a conseguir un estilo de vida orientado al bien común). Pero para ello necesitamos dotarles de una serie de conocimientos principalmente procedimentales y actitudinales, que les permitan plantearse nuevos objetivos de vida, utilizar nuevas herramientas de relación social y modificar sus esquemas de pensamiento, para lograr este nuevo modo de sentir, de pensar y de actuar, alejado de las conductas antisociales. La competencia social, por tanto, ayuda al educando a desarrollarse en aquellas áreas que aseguran un adecuado ajuste personal y social (Alba et al., 2008).

2.3. PROGRAMA DE PENSAMIENTO PROSOCIAL VERSIÓN CORTA PARA JÓVENES (PPS-VCJ).

En el año 2005 Garrido y López, en coordinación con otros autores (Alba et al., 2005a) elaboran una nueva versión del Programa del Pensamiento Prosocial, adaptada a las nuevas necesidades socioeducativas surgidas a raíz de la entrada vigor de la nueva Ley del Menor (5/2000).

En esta adaptación, que toma el nombre de *Programa del Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes (PPS-VCJ)*, los autores han tenido en cuenta la nueva revisión de la obra del Doctor Robert R. Ross, *Time to Think again* (Ross y Hilborn, 2003a), así como la nueva edición de un programa R&R2 (Ross y Hilborn, 2003b). Este programa constituye, por tanto, una adaptación de las numerosas y especializadas ediciones del programa original Reasoning and Rehabilitation -R&R- (Ross, Fabiano y Ross, 1986).

Es decir, esta nueva *versión corta para jóvenes (PPS-VCJ)*, es una adaptación del programa cognitivo original que ha sido usado en los últimos 15 años en el entrenamiento y aprendizaje de habilidades y valores que se requieren para la competencia social, habilidades antagonistas a la conducta antisocial (Ross y McKay, 1979; Gendreau y Ross, 1979; Ross, Fabiano y Ewles, 1988). Más de cuarenta mil delincuentes adultos y juveniles en 14 países de todo el mundo han sido entrenados en habilidades y valores a través del Programa del Pensamiento Prosocial. Su eficacia ha sido demostrada en numerosas evaluaciones⁴ independientes y controladas, tanto a nivel nacional como a nivel internacional (Alba et. al., 2008).

La premisa fundamental de este programa y del modelo en el que se enmarca es, sin lugar a duda, la naturaleza educativa de su orientación, porque como señala López y Garrido (2003, 167):

“la mejor vía para reeducar a los delincuentes es mediante la enseñanza directa y sistemática de los recursos personales necesarios para vivir más digna y eficazmente. Así pues, no ve en los delincuentes patología alguna, sino una deficiencia importante en socialización (de los valores, actitudes y habilidades de razonamiento que son requeridas para el ajuste social), que en la mayoría de los casos puede ser compensada”.

Como también manifiestan estos autores, se podría pensar que estas habilidades surgen de manera espontánea durante el proceso educativo escolar o laboral. Sin embargo, esto es una asunción errónea. Los/as jóvenes necesitan aprender no sólo el pensamiento inferencial y crítico que les permita ser competentes en matemáticas, ciencias u otras asignaturas del currículum escolar

⁴ Véase la revisión llevada a cabo por Garrido et. al. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes.*

y prelaboral, sino también las estrategias cognitivas para una adecuada integración social. Y qué duda cabe que saber detectar y generar soluciones, prever las consecuencias de los actos, saber ponerse en el lugar del otro ante la toma de una decisión, o poner en práctica pautas de conducta adecuadas para la relación social, se hallan entre las habilidades más importantes de la competencia social.

Para ir descubriendo de forma más concreta las características de esta nueva versión desarrollamos en los siguientes subapartados las particularidades que dan forma a esta propuesta corta para jóvenes, apoyándonos, como es lógico, en los argumentos que nos han ido aportando sus autores (Alba et al., 2005a, 2007, 2008).

2.3.1. ALGUNOS ASPECTOS TEÓRICOS EN LOS QUE SE FUNDAMENTA EL PPS-VCJ.

Exponemos a continuación cuatro aspectos que nos ayudarán a entender la base teórica en la que se fundamenta esta nueva versión.

A) El principio de capacidad de respuesta (educación diferencial).

Las versiones anteriores del PPS estaban diseñadas para implementarse a toda la población de delincuentes, lo que supone un amplio espectro de tipologías delictivas. El PPS-VCJ responde a este déficit anterior teniendo en cuenta las características de cada uno de los/as jóvenes a los que se va a aplicar el programa. Y en esta diferenciación de la intervención asumirá especial relevancia dar solución a las necesidades criminógenas de cada educando.

A este respecto, el *principio de capacitación de respuesta* se refiere a la necesidad de considerar como factores de protección o recursos las habilidades y estilos de aprendizaje de los individuos, con objeto de moderar el impacto de los factores de riesgo, eligiendo un plan de acción adaptado para poder obtener el mayor rendimiento posible del programa.

B) Pensamientos automáticos versus habilidades de pensamiento.

De forma equivocada, muchos de los programas dirigidos a jóvenes antisociales, entre ellos el PPS original, asumían de forma directa o indirecta que estos eran incapaces o tenían grandes dificultades para reflexionar ante determinadas situaciones, porque habitualmente reaccionan de forma muy impulsiva ante los problemas a los que se enfrentan diariamente, es decir, se creía que no pensaban antes de actuar. Por lo tanto el objetivo sería enseñarles técnicas para pararse a pensar.

Estas técnicas, por otro lado, no parecen haber dado buen resultado. De hecho, en investigaciones recientes se pone de manifiesto que estos jóvenes antisociales aún cuando sus reacciones sean rápidas y poco razonadas, no son reacciones sin contenido, sin pensamiento (Ross y Hilborn, 2003b; Alba et al., 2005a).

Es decir, estos jóvenes pueden fallar a la hora de pensar racionalmente y en el uso de determinadas habilidades, pueden realizar juicios erróneos sobre determinadas situaciones donde será necesario un análisis más sosegado y pueden actuar sin tener en cuenta la consecuencia de sus actos, pero eso no quiere decir que no piensen. Claro que piensan, lo que sucede es que este pensar es un pensamiento automático, antisocial y con escasas habilidades de competencia social.

Como consecuencia, podemos decir que muchos jóvenes antisociales no piensan bien (de una manera adecuada), pero debemos reconocer que éstos lo hacen lo mejor que saben teniendo en cuenta sus habilidades de pensamiento y sus propios valores. Por tanto, la intervención no puede limitarse a enseñarles “a parar a pensar” (como hasta ahora se hacía), sino a enseñarles a pensar bien, utilizando habilidades de mayor competencia social.

A este respecto, Alba et al. (2005a, p.102) señala que *“los pensamientos automáticos de los jóvenes antisociales poseen dos características que deben ser tenidas en cuenta a la hora de enseñarles la competencia social:*

- 1. Su pensamiento automático es rápido pero no se ajusta bien a las situaciones, y por tanto es ineficaz.*
- 2. Sus pensamientos automáticos reflejan actitudes, creencias y valores antisociales”*

La finalidad de PPS-VCJ será, en definitiva, ayudar a los jóvenes a sustituir sus pensamientos automáticos antisociales e ineficaces por pensamientos prosociales y competentes. Obviamente, mejorar el pensamiento irá unido a la adquisición de habilidades emocionales y conductuales. De esta forma, sus emociones y conductas automáticas serán más eficaces, prosociales y adecuadas.

C) Propuesta introductoria y motivadora.

Esta nueva versión (PPS-VCJ) se diseñó como un programa introductorio, un primer contacto con el resto de los programas especializados sobre jóvenes antisociales. Su intención es evitar el rechazo inicial que tienen los individuos a este tipo de actividades.

La idea principal es huir de formas ya conocidas por ellos, para que no la asocien a una terapia clásica o a una actividad escolar. No olvidemos que estas suelen ser aversivas para los jóvenes delincuentes (Ross y Ross, 1995).

Es importante destacar también que los autores del PPS-VCJ han querido dotar a cada una de las sesiones del programa de un importante poder motivador en todas sus actividades, de tal manera que el resultado sea un grupo de crecimiento personal estimulante y agradable. La intención es que no se convierta en algo aburrido, procurando ofrecerles una propuesta atractiva donde se genere un espacio para el crecimiento y la diversión.

D) Intervención breve.

Los programas de corte cognitivo destinados a la enseñanza de la competencia social requieren como mínimo 35 o 40 sesiones. De hecho, las versiones anteriores del PPS-VCJ se estructuraban en 35 o 38 sesiones, con una duración de 2 horas, necesitando 76 horas de trabajo, lo que imposibilitaba su desarrollo en muchos de los casos, por la dificultad de disponer de todo ese tiempo, especialmente en relación a las medidas más cortas.

En este sentido, el PPS-VCJ viene a paliar esta dificultad, ofreciendo una alternativa más breve que consta de 13 sesiones de 1 hora, es decir, 13 horas de entrenamiento.

2.3.2. INTENCIONES GENERALES QUE PERSIGUE EL PROGRAMA.

Alba et al. (2005a) destaca que la versión corta del programa no ha sido diseñada para dotar a los jóvenes de todas las habilidades y valores que se requieren para una mayor competencia prosocial. Sería más bien un programa que pretende ayudar a reconocer que existen tales habilidades, a entender sus beneficios, a determinar en qué grado las poseen o pueden aprenderlas y mejorarlas. Es decir, su objetivo principal es motivar para un uso y entrenamiento frecuentes. Por lo tanto, es un programa diseñado para estimular a los adolescentes a involucrarse en su propio proceso de desarrollo prosocial.

Esta versión (PPS-VCJ), tiene cuatro intenciones claramente destacables:

1) Reducir el coste-efectividad de la intervención.

Existirán jóvenes que tras esta versión corta no tendrán necesidad de más entrenamiento, descartando posteriormente la versión original más extensa del programa. Esto supone un gran ahorro de sesiones y de esfuerzo profesional, sin una disminución de efectividad para estos individuos que no les hace falta una intervención de tanta profunda.

2) Servir de elemento de entrenamiento y evaluación de los/as jóvenes

La versión corta para jóvenes del programa de pensamiento prosocial (PPS-VCJ), además de estar orientada al entrenamiento cognitivo de habilidades de competencia social, se convierte en un recurso de valoración de los propios educandos. Esto se debe a que nos proporciona una importante información directa sobre la medida del funcionamiento cognitivo, de tal manera que nos permite detectar las necesidades que posteriormente podremos confirmar mediante entrevistas o pruebas psicométricas.

Por lo tanto, la implementación del programa posibilita al educador la oportunidad de evaluar a las/os jóvenes, valorando si es necesario una intervención más intensiva con el programa extenso o con otro tipo de programas más específicos en función de las problemáticas detectadas.

3) Posibilitar un acercamiento a los programas cognitivos.

Podíamos considerar al programa como una aproximación, dado que les posibilita una experiencia previa positiva, mostrando algunas de las habilidades que los/as jóvenes quieran adquirir para mejorar aspectos de su vida.

4) Motivar y reducir las reticencias a futuros programas socioeducativos.

El PPS-VCJ puede tener un importante efecto motivador para que posteriormente su muestren menos reticentes a la hora de participar en programas más específicos y extensos.

2.3.3. METODOLOGÍA DEL PROGRAMA.

En esta nueva edición más corta se recogen las técnicas que incorporan elementos seleccionados de una gran variedad de estrategias diversas, como habilidades sociales, razonamiento crítico, educación en valores, resolución de problemas, control emocional, pensamiento creativo y habilidades de comunicación.

Para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de estas habilidades los autores de esta versión corta para jóvenes (Alba et al., 2005a) proponen nuevas aportaciones de los diferentes campos de la psicología aplicada, intentando en todo momento eliminar el carácter aversión, aburrido o cualquier otro elemento de ineficacia que pudiese interferir en el programa. Y ello, con el objeto de dar respuesta a los intereses de los menores y a la necesidad de adaptar el aprendizaje de las distintas habilidades a la edad, nivel de riesgo y régimen de cumplimiento de las medidas.

A) Sesiones.

Las sesiones de trabajo del PPS-VCJ son las siguientes:

0. Sesión introductoria.
1. Habilidades de pensamiento, sentimientos y conductas.
2. Control de pensamientos, emociones y conductas (parte 1ª).
3. Control de pensamientos, emociones y conductas (parte 2ª).
4. Búsqueda de información.
5. Reconocer pensamientos y emociones.
6. Búsqueda de alternativas.
7. Detección de los errores de pensamiento propios y de los demás.
8. Pensar en las consecuencias de los actos propios y de los demás.
9. Elegir las alternativas/soluciones válidas.
10. Aplicación y puesta en marcha de la alternativa elegida.
11. Desarrollo y cambio de valores.
12. Manejo de conflictos

B) Materiales y ejercicios del programa.

Para la aplicación y desarrollo del programa se necesitan una serie de **materiales** didácticos que va proporcionando el propio PPS-VCJ a lo largo de todo el proceso de entrenamiento. Entre ellos, se incluyen hojas de trabajo, transparencias, fotos y todos aquellos materiales que se consideran de utilidad para cada una de las sesiones del programa. Es importante destacar que el educador encargado de aplicar el programa es libre a la hora de utilizar otra serie de materiales no recogidos en el programa y que considere útiles para las sesiones.

Los **ejercicios** de cada una de las sesiones se entienden como oportunidades estructuradas para que los participantes puedan aprender y poner en práctica las habilidades y valores objeto de la sesión. Estos ejercicios requerirán también de la aplicación de las habilidades cognitivas adquiridas en sesiones previas, ya que ofrece la oportunidad de revisar estas habilidades y relacionarlas con las nuevas que se van aprendiendo.

En este sentido, la principal vía para enseñar las habilidades es guiar al grupo de discusión hacia los asuntos relacionados con sus conflictos interpersonales, resolución de problemas, valores, etc. Como señalan los autores del programa, en la mayoría de las sesiones el aprendizaje se dirige a usar un diálogo socrático como metodología de intervención (un modelo interrogativo), donde los participantes son estimulados a involucrarse en discusiones intensivas sobre

cómo poder afrontar los problemas y dificultades que les ocasionan los conflictos interpersonales. Las/os jóvenes son conducidos y guiados hacia el descubrimiento (no son agentes pasivos, limitados a escuchar) de aquellas habilidades más eficaces para resolver esos conflictos. Es esencial que la discusión sea una tarea orientada y focalizada en la habilidad cognitiva que se está enseñando.

Estas actividades se han diseñado con la intención de que resulten sencillas y que nos permitan la generalización a diferentes situaciones extrapolables. Es importante también que los educadores que apliquen el programa se aseguren de que los ejemplos que elijan posean el nivel adecuado de dificultad, suficiente para enseñar la habilidad y asegurar el cambio. Por tanto, debemos tener cuidado para evitar que un nivel demasiado elevado pueda interferir en el aprendizaje de la estrategia, pues podrían sentirse desbordados y desanimarse durante el proceso.

C) Tamaño del grupo y composición.

El número máximo de participantes se estima en ocho. Es decir, no es recomendable que el grupo tenga más de ocho miembros porque puede limitar de forma importante las oportunidades individuales de algunos participantes a la hora de expresar sus puntos de vista, impidiendo la intensidad y nivel de participación deseable.

Sin embargo, aunque ocho sea el número máximo, con jóvenes con niveles altos de conductas disruptivas, la cifra de seis podría ser considerada como el número máximo de participantes. De esta manera, nos aseguramos de que el entrenamiento no se convierte en algo secundario, impidiéndonos el correcto manejo y control del grupo.

En el caso de participantes con cierto grado de competencia social, que posean algunas de las habilidades que se enseñan en el programa, pueden aprovechar sus destrezas para la práctica y, lo que es más importante, pueden aprovechar su experiencia para apoyar y enseñar a los demás jóvenes. De esta manera podrían colaborar en el entrenamiento de otros participantes menos aventajados.

D) Recursos didácticos y distribución de la sala.

El desarrollo del programa no precisa de muchos recursos didácticos. No obstante, se requiere de un proyector de transparencias, una pizarra y una sala donde poder acomodar a ocho personas. Esta sala deberá disponer del espacio suficiente para la realización de role-playing, de manera que el resto del grupo pueda tener una visión clara desde cualquier sitio.

La distribución de la sala deberá permitir hablar cara a cara a todos los participantes, observar con claridad la pizarra, las transparencias, el área de role-play y al educador. Es decir, se trata de distribuir a los miembros del grupo

en forma de «U» invertida, pues la experiencia demuestra que es lo que mejor funciona.

E) Organización y distribución temporal de las sesiones.

El PPS-VCJ ha sido diseñado para que cada sesión de trabajo dure aproximadamente sobre una hora. Un alargamiento de las sesiones puede ser poco adecuado, ya que se perdería parte de la motivación, produciéndose niveles de fatiga negativos para los participantes y los educadores.

En relación a la distribución temporal, se aconseja que la impartición de las sesiones varíe entre 2-3 días por semana. No obstante, se permite la máxima flexibilidad en su aplicación con objeto de poder desarrollarlo de la forma que mejor se ajuste al contexto y a los participantes.

Se trata, pues, de realizar una distribución temporal que garantice una óptima motivación y consecución de los objetivos planteados.

En este sentido, y como manifiestan los autores, debemos tener también presente, que esta flexibilidad no se puede aplicar a la secuencia de las sesiones, porque ésta tiene una intencionalidad concreta dado su carácter interdependiente.

Es muy importante también que todos los participantes de cada grupo inicien el programa a la vez. Incorporaciones posteriores pueden invalidar el objetivo del programa. Esto es debido a varias razones (Alba et al., 2005^a,119):

- 1- El nuevo miembro rompe el clima grupal establecido en un principio durante todo el desarrollo del programa. Hay que tener en cuenta el carácter dinámico y de construcción de los espacios educativos y/o terapéuticos, sensibles a cualquier cambio que influya sobre la coyuntura.
- 2- La incorporación tardía al programa nos impide evaluar de manera correcta el rendimiento del participante, ya que no parte de las mismas condiciones que los ya involucrados.
- 3- Por razones metodológicas, la incorporación asimétrica de los participantes impide un adecuado manejo posterior de los datos, sobre todo a la hora de realizar una evaluación de resultados.

F) Evaluación de las sesiones.

No debemos olvidar que además de dotar de competencia social a los/as jóvenes que participan en el programa, éste tiene que ser también una oportunidad para valorar nuestra práctica educativa. De hecho, los estudios controlados mediante una evaluación rigurosa son tan importantes como la reeducación de los jóvenes, dado que la mejora en la intervención pasa necesariamente por una valoración de nuestro trabajo a través de procesos de investigación-acción.

2.3.4. ESTILO DE INTERACCIÓN Y CUALIDADES DEL EDUCADOR.

El PPS-VCJ parte de la premisa de que «el éxito del programa depende en gran medida de las habilidades del educador».

El profesional que aplique el programa no puede ser, por tanto, un mero lector de contenidos, que explica y se dedica únicamente a mandar los ejercicios que le propone el manual. El programa debe entenderse como algo vivo, que está continuamente renovándose, que permite e incluso necesita de nuevas aportaciones de educadores creativos y experimentados que puedan mejorar y adaptar el programa a la realidad donde va a ser implementado.

El educador debe ser un administrador de recursos personales, estimulador y buen escuchador, capaz de suministrar refuerzos y de ser empático.

Porque la finalidad del programa no es comunicar información, es enseñar habilidades cognitivas a través de un proceso didáctico por descubrimiento. Además de enseñarles las habilidades que deben conocer para mejorar su competencia social, deben convencerles de que su práctica es la manera adecuada de conseguir una mejora en sus relaciones interpersonales.

Es decir, el educador tiene que involucrar a los participantes del programa en un proceso donde los jóvenes son conducidos a cuestionarse la efectividad de sus estrategias habituales de resolución de problemas, así como a cuestionarse sus creencias y valores acerca de las relaciones interpersonales.

Será importante también la creación de un clima específico, donde se sientan cómodos, pero orientado hacia una tarea concreta; provocando y preguntando, intentando provocar la ruptura de antiguos patrones de pensamiento, en resumen, animando y debatiendo.

En este proceso el educador deberá reforzar la conducta prosocial y corregir con sutileza la conducta antisocial.

A) Reforzar y corregir

Pero este refuerzo a los participantes, por sus expresiones de sentimientos, actitudes, valores y conductas prosociales, debe ser proporcionado y adecuado. Debemos buscar aquéllos refuerzos que creemos pueden servir como una contingencia eficaz en el aumento de la conducta. Y para ello, habrá que aclarar cada uno de los refuerzos que ofrecemos para que sean eficaces en aquello que queremos potenciar.

Por otro lado, es también muy importante corregir las expresiones y conductas antisociales. No se puede ignorar estas respuestas. Sin hacer un drama y de forma tranquila, el profesional tendrá que manifestar su desaprobación ante

determinadas expresiones, explicando siempre la razón de su disconformidad. Para ello será fundamental utilizar un lenguaje sutil y firme, sosegado en los planteamientos pero alejado del discurso duro y autoritario.

B) Normas del grupo.

Es lógico pensar que deben establecerse unas normas para que el programa pueda desarrollarse en un clima adecuado y que la intervención educativa sea eficaz.

Sin embargo, el número de normas que se establezcan no tienen que ser muchas y es muy importante que sean claras y, dentro de lo posible, negociadas con los participantes.

Estas normas no deben ser impuestas por adultos que representen figuras de autoridad, si es así probablemente los jóvenes se opondrán a ellas. Es conveniente darles la oportunidad a los participantes de proponer normas que ellos consideren esenciales para el adecuado funcionamiento del grupo. De esta forma les estaremos haciendo partícipes de su propio proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el programa sugiere que no se creen normas antes de tener la seguridad de que van a ser necesarias.

C) La motivación.

Todos los autores del PPS-VCJ han dado una especial consideración a los aspectos relacionados con la intervención (técnicas, estrategias y materiales) orientados a estimular la motivación de los participantes. Para ello, han tomado como modelo de referencia la investigación liderada por Miller y Rolnick (2003) sobre «La entrevista motivacional», que presenta cinco principios generales que los educadores/as deben conocer:

1. Evitar la discusión con los participantes.

Las confrontaciones cara a cara y la discusión con los participantes, en muchas ocasiones, hace que se sientan atacados, provocando una disminución de la participación, asumiendo un argumento opositorista contra el educador.

Es decir, la confrontación con los adolescentes, como se ha demostrado, incrementa el nivel de fracaso en el programa. Conseguir seducirlos y retarlos es mucho más efectivo para conseguir una adecuada implicación en el grupo.

No obstante, será el educador/a también el que deberá asegurar que cada argumento no sea ni humillante ni descalificador, sino respetuoso y constructivo con las opiniones y puntos de vista de los otros miembros del

grupo. El objetivo es retarles a intentar entender los diferentes puntos de vista: aumentar la empatía.

2. Expresar empatía.

La empatía mejora la comprensión y la visión que tienen los participantes del mundo. Cuando las/os jóvenes perciben que alguien les escucha, sienten que son comprendidos y es más fácil que compartan sus percepciones y sentimientos con otros, sintiéndose más abiertos a los retos que éstos les proponen en forma de nuevos valores y comportamientos más prosociales.

No obstante, aunque utilicemos la escucha activa, para intentar comprender los sentimientos y perspectivas de los adolescentes sin juzgar, criticar o culpabilizar, será importante hacerles saber que la aceptación y la escucha respetuosa de sus argumentos no es lo mismo que el acuerdo o la aprobación. De hecho, es posible aceptar y comprender la perspectiva del educando sin estar de acuerdo con él.

3. Fomentar la autoeficacia.

Los educadores tendrán que volcar todo su esfuerzo en hacerles ver y creer que pueden mejorar. Fomentar la autoeficacia produce un mayor desarrollo en la confianza en los participantes que Seligman (1995) denomina optimismo aprendido. Pero, además, desarrolla una creencia sólida acerca de su capacidad para afrontar los problemas diarios, como alternativa al desanimo, a la impotencia y a la baja autoestima prosocial que subyace en la mayoría de las conductas antisociales de estos educandos. Consideramos por tanto que la autoeficacia es un elemento clave en la motivación para el cambio.

4. Darle un giro a la resistencia.

Es importante partir de la idea de que los educadores no deben luchar contra la resistencia de los adolescentes antisociales, sino darle un giro. Se debe evitar que las interacciones puedan provocar resistencia, la crítica directa, es mejor invitar al educando a considerar un nuevo planteamiento, una nueva perspectiva, o simplemente a escuchar la información. Todo ello con objeto de que tome lo que quiera y que deje el resto.

Entendemos, por consiguiente, que dar un giro a la resistencia es intentar implicar al educando de forma activa en su proceso de resolución de problemas.

5. Crear una discrepancia.

Miller, et al. (1995) manifiesta que la motivación para el cambio ocurre cuando la gente percibe una discrepancia entre lo que son y lo que quieren ser.

Los educadores del programa buscan desarrollar el momento adecuado para conducir a los participantes a examinar las discrepancias entre su conducta habitual y su proyecto de futuro. Y, como señalan los autores del programa, cuando los educandos se dan cuenta de que sus comportamientos habituales no están encaminados a la consecución de las metas perseguidas, aumenta su motivación para el cambio.

2.3.5. LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.

La evaluación del PPS-VCJ es considerada una de las fases esenciales del desarrollo del programa, no sólo porque facilita datos esenciales para conocer los resultados de la intervención realizada, sino también porque proporciona información muy valiosa para aumentar nuestros conocimientos y para mejorar la calidad de las intervenciones futuras.

El programa divide la evaluación en dos tipos: de proceso y de resultados.

A) Evaluación de proceso.

La evaluación de proceso, como señalan los autores del PPS-VCJ, permite mejorar el nivel de definición e implantación del programa, posibilitando la mejora de la planificación general y abriendo el camino a la posterior evaluación de resultados. Esto hace necesario que educandos y educadores, tras la realización de las sesiones, valoren el trabajo realizado.

La evaluación realizada por los/as jóvenes se organiza a través de una serie de preguntas o cuestiones que el educador/a va planteándoles, donde más que una crítica o valoración del programa se busca que los participantes se sientan protagonistas, haciéndoles ver que nos interesan sus opiniones. Con ello, se pretende que entiendan que el programa es una oportunidad para participar, no es algo impuesto y rígido de antemano, sino una experiencia que construimos entre todos, una ocasión para conocerse mejor a sí mismos.

Es importante, por tanto, que los educadores/as estén atentos a las respuestas que van dando cada uno de los participantes, con objeto de que se sientan escuchados y con el fin de mejorar el programa en sucesivas aplicaciones.

Por otro lado, los educadores/as, al acabar cada sesión, apoyándose en sus registros y cuestionarios, deberán dedicar un tiempo a evaluar aspectos relacionados:

- ✓ con su propio trabajo de planificación e intervención pedagógico,
- ✓ valoración de la evolución del grupo,
- ✓ la ejecución individual de cada uno de los participantes.

Esta evaluación, además de permitir una reflexión sobre aspectos relacionados con nuestra intervención didáctica y sobre la adaptación y funcionamiento del grupo en su conjunto, deberá de forma individual y personalizada, dilucidar cuáles son las principales dificultades en el desarrollo de las competencias en cada uno de ellos.

Así seremos capaces de ir adaptando las distintas sesiones del programa, de manera que sean eficaces con todo el grupo, y valorar si es necesario un apoyo adicional a alguno de los educandos que componen el grupo.

B) Evaluación de resultados.

Valorar la eficacia del programa precisa también de una evaluación de resultados, y para ello será necesario constatar en qué medida nuestro programa ha promovido un cambio en la cognición del joven delincuente.

La evaluación de resultados exige un trabajo de diseño metodológico, con técnicas de medida relativamente más complejas, donde será oportuno realizar las pruebas antes y después del programa para analizar los cambios provocados por el PPS-VCJ.

Entre las pruebas a utilizar es conveniente que se usen aquellas que miden las habilidades cognitivas que se han enseñado en el programa. Además, es aconsejable que se realice un seguimiento de todos los jóvenes que han participado. No podemos olvidar que nuestra finalidad última es reducir la reincidencia, y el seguimiento nos permite comprobar el efecto del programa a lo largo del tiempo.

2.3.6. ALGUNOS EJEMPLOS DE INVESTIGACIONES DESARROLLADAS CON EL PPS-VCJ

En relación a experiencias cercanas y destacables que se han llevado a cabo de esta nueva versión (PPS-VCJ), presentamos seguidamente la desarrollada por parte *del Equipo de Medio Abierto de Lleida*. En esta investigación se aplicó el programa a aquellos jóvenes que estaban cumpliendo alguna medida contemplada en la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal de Menores (5/2000), para así poder comprobar si existían diferencias entre un grupo control y experimental en la adquisición de diferentes habilidades sociocognitivas de competencia social (Alba *et al.*, 2004). El diseño elegido fue experimental con un grupo de intervención y otro de control, utilizando pretest y postest. En la evaluación (pretest y postest) se utilizaron pruebas psicométricas: Inventario de Adaptación de Conducta (De la Cruz y Cordero, 1997), Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (Moraleta, González y García Gallo, 1998), y Batería de Socialización (Silva y Martorell, 1995). Por otro lado, cada una de las sesiones era evaluada recogiendo información acerca de la asistencia, puntualidad,

participación, comportamiento y esfuerzo. Los resultados en relación a la evaluación de los efectos del PPS-VCJ no fueron significativos entre el grupo experimental y control. Este hecho probablemente haya sido provocado por lo reducida que era la muestra. Sin embargo, desde un punto de vista cualitativo, los autores afirman que el programa constituye una herramienta eficaz para dotar de contenido socioeducativo a las medidas que se ejecutan en Equipos de Medio Abierto.

Después de un tiempo se llevó a cabo una segunda aplicación del Programa con menores en medio abierto por parte del Equipo de Medio Abierto de Lleida. La muestra estaba formada por 10 sujetos, 5 en el grupo experimental y 5 en el grupo control. Los resultados confirman que (Alba *et al.*, 2005b):

- a) En muestras tan pequeñas no es conveniente realizar evaluaciones basadas en pruebas de significación estadística, porque en ningún momento pueden obtenerse resultados significativos.
- b) Las evaluaciones basadas en indicadores externos (reincidencia, mejora de las relaciones padres-hijos, menor gravedad de los actos delictivos cometidos, mayor cohesión grupal, etc.), recogidos por personas cercanas en el contexto del menor, pueden ser un buen ejemplo para evaluaciones posteriores.

Durante el 2006 se desarrolla también una evaluación del PPS-VCJ con objeto de valorar la eficacia de esta nueva versión, para ello se aplicó a una muestra de menores que cumplen medidas judiciales en medio cerrado y semiabierto en el *Centro de menores "La Colonia de San Vicente Ferrer"-Godella-* (Gómez Sáez, 2006).

Los objetivos de investigación giraban en torno a dos intenciones: (1) Realizar una nueva aplicación del programa de Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes con medidas judiciales en medio cerrado y semiabierto y (2) Comprobar la eficacia del mismo en función de los indicadores externos utilizados para la evaluación del programa.

La muestra final está compuesta por 13 miembros: 8 sujetos con medidas judiciales en medio semiabierto y 5 sujetos en medio cerrado. Todos ellos iniciaron el programa y lo finalizaron con total cumplimiento de las sesiones.

Para la evaluación de los efectos del programa o *evaluación de resultados* se realizó una evaluación cualitativa basada en determinados cuestionarios elaborados *ad hoc*. El *Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes* (Silva do Rosario, López Martín y Garrido Genovés, 2005), donde se recogían determinados indicadores externos que nos permitieran observar la mejora en habilidades de los sujetos participantes y el *Cuestionario de Indicadores Externos para la evaluación del PPS-VC* (Alba *et al.*, 2005a). También se llevó a

cabo una *evaluación de proceso* mediante la utilización de instrumentos desarrollados *ad hoc*: *Ficha de evaluación grupal de cada sesión* y *Ficha de observación diaria individual* (Gómez Sáez, 2006).

De los resultados obtenidos destacan que más de dos tercios de la muestra:

- ✓ Han aprendido a reconocer cuándo se están metiendo en problemas y piden ayuda a los demás.
- ✓ Verbalizan más sus emociones después de formar parte en la investigación.
- ✓ No se enfadan con tanta facilidad como al inicio de la intervención.
- ✓ Y parece que han dejado de consumir drogas.

A modo de resumen, como hicimos con el programa de pensamiento prosocial (versión original extensa) adjuntamos el cuadro 2.12 con las experiencias, las edades de la muestra y los contenidos trabajados:

Cuadro 2.12. Algunas experiencias a destacar sobre PPS-VCJ.

PROGRAMA	EDAD	CONTENIDOS
Lleida (SHORT)	Entre 15 y 18 años (menores en medio abierto).	Pensamiento, sentimientos y conductas competentes; Control de los pensamientos, sentimientos y conductas; Búsqueda de información; Reconocimiento de pensamientos y sentimientos; Identificación de problemas y búsqueda de alternativas; Detección de los errores de pensamiento; Pensar en las consecuencias de los actos propios y de los demás; Elección de alternativas válidas; Aplicación y puesta en marcha de la alternativa elegida; Desarrollo y clarificación de valores; y Manejo de Conflictos.
Centro de menores La Colonia de San V. Ferrer –Godella-	Entre 15 y 17 años (menores en régimen cerrado y semiabierto).	

Fuente: Elaborado a partir de Garrido (2005) y Garrido y López (2005).

2.4. LA DIDÁCTICA EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA.

Cada día se hace más patente la necesidad de incorporar las aportaciones de la didáctica a los procesos educativos que se están llevando a cabo en el campo social.

Incluso desde disciplinas como la psicología y la criminología se está haciendo especial hincapié en la necesidad de utilizar propuestas metodológicas o, porque no decirlo, «didácticas», que puedan mejorar los procesos de implementación socioeducativos. En la literatura relacionada con la reeducación de conductas delictivas muchos son los ejemplos que de forma directa o indirecta destacan la

importancia del «cómo enseñar y aprender». Algunos de ellos son los siguientes:

- ✓ McGuire y Priestley (1995), en sus principios para el diseño de los programas eficaces establecen que los estilos de aprendizaje de la mayoría de los delincuentes requieren métodos activos y participativos de trabajo, en vez de métodos imprecisos y carentes de estructura.
- ✓ Ross, Fabiano y Ewles (1982) proponen en su programa R&R (Razonamiento y Rehabilitación) una metodología de trabajo donde se insista especialmente en la necesidad de utilizar técnicas que sean altamente atractivas para los individuos antisociales, porque no suele ser fácil motivarlos y frecuentemente, se muestran muy negativos ante la terapia o la escuela.
- ✓ Rodríguez (2000) señala que la implementación de proyectos de competencia social tienen que ser a través de un programa sencillo, divertido, didáctico y adaptado a los contenidos transversales.
- ✓ López y Garrido (2005), haciendo referencia al programa de Pesamiento Prosocial, manifiestan que tan importante como su contenido es su forma de enseñarse.

Aunque hasta la fecha existe poca bibliografía sobre «didáctica y educación social», en la actualidad empieza a parecer distintos autores (Fóres y Vallvé, 2002; Parcerisa, 2004; Giné, 2007; Feliz, Sepúlveda y Gonzalo, 2008; Parcerisa, Giné y Forés, 2010) del campo socioeducativo interesados en investigar esta relación, que aun estando todavía por consolidar parece estar brotando con fuerza.

Como marco de referencia para comenzar a dar forma a este interesante apartado resulta de sumo interés considerar las bases teóricas de la pedagogía francesa de Philippe Meirieu (2009). A pesar de que este autor analiza la práctica educativa, principalmente desde una óptica más bien escolar, sus aportaciones pedagógicas y su pasión por la didáctica se pueden transferir y adaptar sin dificultad a la implementación de los programas de competencia social y a las características de los educandos con los que estamos trabajando.

La pedagogía de Meirieu se caracteriza por su defensa de los métodos activos, de la pedagogía diferenciada, de su esfuerzo por analizar en profundidad lo que se dice y se hace en la intervención educativa y del rol de la didáctica como disciplina facilitadora de los aprendizajes (Zambrano, 2005). Cuestiones todas estas que parecen ajustarse perfectamente a los/as jóvenes con conductas delictivas. Para él, enseñar es organizar situaciones de aprendizaje eficaces buscando el hacer actuar para hacer aprender.

Pasemos ahora a analizar alguna de las reflexiones que utiliza este autor francés para justificar la importancia del método pedagógico y, como consecuencia, de la didáctica en cualquier intervención educativa.

2.4.1. EL MÉTODO PEDAGÓGICO.

UNA NECESIDAD PARA EL APRENDIZAJE.

Como señala Meirieu (2006), ya desde el siglo XVIII, cuando Itard intentó instruir a Víctor de l'Aveyron, "el pequeño salvaje", son principalmente los educadores que han intentado educar a las personas con mayores dificultades los que han hecho que la pedagogía avance, en beneficio de todos los demás.

Ellos son los que han inventado los **métodos pedagógicos** más originales que luego han sido retomados en otros ámbitos educativos, que valen tanto para los rompecabezas u otros juegos de construcción que se utilizan en la estimulación cognitiva de los más pequeños, como para programas sofisticados que hoy en día permiten aprender a dibujar en tres dimensiones.

Es fácil ver que aquellos que intentan enseñar a las personas en situación de mayor dificultad se ven obligados a efectuar una labor de desglose de los conocimientos, para poder comprender desde el interior: los contenidos que se está intentando enseñar (**el saber**), el entender cómo funciona la inteligencia de aquellos a quienes se dirigen (**el educando**), para llegar a seleccionar o construir las actividades, juegos, dinámicas, instrumentos, acciones, etc., que componen nuestro trabajo educativo: el proceso de enseñanza-aprendizaje, la intervención, labor por excelencia propia del **educador y educadora**.

Este trabajo de comprender desde el interior para mejorar la intervención es, en su esencia, el concepto de *método pedagógico*, entendido como el modo de gestión en un marco determinado de las relaciones entre el saber, el educando y el educador o educadora (Meirieu, 1997).

Como consecuencia, parece obvio, que para que haya aprendizaje debe haber método pedagógico, e incluso si la palabra no tuviese unas connotaciones estrictamente tecnicistas, podríamos decir método didáctico. En síntesis, **el aprendizaje va siempre de la mano del método** y, por tanto, de la didáctica. Cuando se encuentran reunidos un educador o educadora, un educando y un conocimiento, siempre hay un método, aunque este no esté explícitamente reconocido como tal, aunque la costumbre lo haga difícilmente separable del saber que hay que transmitir.

Es importante también no olvidarnos de ninguno de estos tres elementos (saber, educando y educador/a), ni cometer el error de centrarse en uno de ellos. Es obvio entonces que no podremos centrarnos únicamente en las bondades y excelencia del Programa de Pensamiento Prosocial (el saber), porque aun reconociendo su calidad y reconocimiento científico, no podríamos nunca prescindir ni del trabajo del educador o educadora, ni de la actividad del educando. Como tampoco tendría sentido la omnipotencia del que educa, porque nos llevaría a la deriva dogmática, con un educador o educadora que cimienta únicamente en su palabra la potencialidad absoluta del aprendizaje.

Finalmente, sabemos también que centrarse exclusivamente en el educando puede acabar provocando la pérdida de objetivos, olvidando la esencia de lo que interesa aprender o adoptando por parte de los educandos formas de escucha pasiva y alejada del esfuerzo y la implicación personal o grupal necesaria para el correcto aprendizaje de “los saberes”.

Se ponen por tanto tres realidades, susceptibles de tres enfoques de método que comentamos brevemente a continuación:

1. Desde el **punto de vista del SABER**, un método puede ser considerado como un proceso específico, organizando conocimientos según un cierto orden y unos ciertos criterios. En el caso que nos ocupa, nos vienen dados y estructurados por el propio Programa de Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes (Alba et al. 2005a).
2. Desde el **punto de vista del EDUCANDO**, es imprescindible partir de las características psicológicas y sociales del joven. Para ello, además de la información que podíamos obtener de los informes emitidos por los diferentes organismos (administrativos y sociales) y del conocimiento concreto que van construyendo los educadores a través de las observaciones diarias, podemos apoyarnos en instrumentos de evaluación y diagnóstico.

Para el educando, un método se presenta siempre, de entrada, con una cierta opacidad. Precisamente porque el educando ignora el conocimiento, las habilidades, los valores que queremos que se apropie.

Al estar todavía por llegar al saber, se interroga sobre qué se espera de él y se construye representaciones del mismo más o menos reales. El educando decide y actúa en función de lo que consigue saber, de quien se encuentra del otro lado y de los recursos de que dispone. Es importante, por lo tanto, que el educador conozca a los jóvenes y tenga en cuenta, tanto en la concepción como en la ejecución del método, el necesario tanteo de quién sólo avanza hacia el conocimiento por los caminos que orienta su historia, sus representaciones y sus proyectos.

La mayoría de los jóvenes con conductas delictivas tienen vivencias bastante negativas de su pasado educativo (fracaso escolar), lo cual condicionará de forma muy importante nuestra intervención educativa.

Su baja tolerancia a la frustración, su falta de autoestima en los procesos de enseñanza (autopercepción negativa de su capacidad para el aprendizaje formal) y su escasa capacidad de esfuerzo, son algunos de los inconvenientes que debemos tener presentes a la hora de construir o seleccionar el método. Por eso, debemos saltar y sumergirnos sin miedo hasta el fondo, intentando rescatarlos de su escepticismo, dando

respuestas a sus intereses y permitiéndoles percibir la utilidad de los aprendizajes (Pintado, 2007).

3. Desde el **punto de vista del EDUCADOR O EDUCADORA** que utiliza un método, éste se presenta como un conjunto de dispositivos utilizando diferentes *instrumentos*, puestos en práctica en *situaciones de aprendizaje*.

Los *instrumentos de aprendizaje* representan un conjunto de mediaciones utilizadas por el que educa: la palabra, el gesto, el cuerpo, el movimiento, la pizarra, una ficha de trabajo, un cuento, un libro, un texto, una fotografía, una película, un juego, una dinámica de grupo, una canción, un programa informático, internet, etc.

No queremos entrar en el debate de si hay o no instrumentos más o menos buenos, lo importante es darnos cuenta de que no debemos vivir anclados siempre en los mismos instrumentos. No se trata de abandonar los instrumentos que utilizamos hasta el momento, sino más bien completarlos ampliando nuestro repertorio de herramientas.

Debemos, por lo tanto, ampliar la variedad de herramientas didácticas, que nos permitan pasar de un instrumento a otro, creando diferentes situaciones de aprendizaje más participativas, dinámicas y atractivas para ellos y ellas e incluso para nosotros mismos. Y es en esta idea de variedad y diversidad donde Meirieu (1997) apoya su concepto de “Pedagogía diferenciada”, que no es una nueva modalidad de pedagogía, sino una diferenciación de las pedagogías, de los métodos, de las didácticas, que supone el uso diferenciado de todas las pedagogías, de todos los métodos, de todas las didácticas (Carvajal, 2002). Porque esta diferenciación y variedad en la utilización de métodos, estrategias o instrumentos, intenta responder a la heterogeneidad de ritmos, vivencias, conocimientos previos y estilos de aprendizaje de nuestras y nuestros jóvenes.

Así, parece obvio que debe ser obligación del educador o educadora crear un contexto con situaciones de aprendizaje, espacios, tiempos e instrumentos adaptados, en el que los individuos puedan aprender (O'Connor y Seymour, 2003).

Cerramos este apartado citando las palabras de Pérez Serrano (2003, p. 193), porque transmiten perfectamente la importancia que adquiere el método y, por tanto, el proceso de intervención, cuando hablamos de aprendizaje:

“Seleccionar el método más adecuado para la consecución de los fines siempre ha presentado una serie de dificultades nada fáciles de superar, dado que la elección del método va a contribuir, sin lugar a dudas, al logro de resultados

mejores o peores en función del camino, la vía y el procedimiento para el logro de los mismos. Si en todas las ciencias la elección adecuada del método juega un papel esencial, esto se hace especialmente significativo en la educación, donde tienen más importancia los procesos que los resultados, pues la educación se realiza en el proceso mismo. Es más, los resultados serán más o menos pertinentes según la atención que hayamos prestado al proceso”.

2.4.2. EDUCACIÓN SOCIAL Y DIDÁCTICA. UNA RELACIÓN NECESARIA

Después de haber reflexionado sobre el concepto de “método pedagógico”, parece obligado preguntarnos: ¿qué entendemos por didáctica? y ¿qué espacio puede ocupar la didáctica en la pedagogía de la delincuencia o en la educación social en su conjunto?

Si comenzamos por este último interrogante podemos afirmar que todavía hay muchos educadores y educadoras sociales, de distintos campos de acción, a los que les cuesta hablar de didáctica cuando se trata de la educación social.

Es bien conocido que la didáctica se ha ido desarrollando de manera estrechamente ligada al contexto escolar.

Pero al igual que en la actualidad se reconoce que el término educación no tendría sentido limitarlo únicamente a la escuela, empieza a consolidarse cada vez con más fuerza que la didáctica no debe limitarse únicamente al campo académico y escolar.

Por otro lado, antes de centrarnos en el término didáctica, consideramos apropiado recordar la definición de educación social que nos ofrece Giné (2007, 68):

“Un proceso de desarrollo integral intencional y promotor de las personas, mediado por la función pedagógica intencional y posibilitadora, desarrollado por profesionales, y presente en múltiples ámbitos con la finalidad de procurar, favorecer y potenciar la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social y posibiliten la incorporación activa y transformadora de estas personas a un contexto social y cultural concreto”.

Entendiendo por “*bienes culturales*” todo el acervo de saberes (científicos, sociales, artísticos, etc.) que una sociedad va construyendo a lo largo del tiempo.

Esta definición, desde nuestro punto de vista, muestra la potencialidad, dinamismo y capacidad de acomodación que tiene la educación social para dar respuestas a las nuevas necesidades sociales. Dinamismo y capacidad de acomodación que le permite buscar continuamente nuevos métodos, estrategias e instrumentos para optimizar sus resultados.

Y es en este caminar hacia la mejora, donde la educación social se encuentra con la didáctica, como disciplina útil que le proporciona conocimientos para analizar, diseñar y evaluar los procesos de enseñanza que le ayudan a desarrollar aprendizajes, orientados a originar cambios en las capacidades de la persona que se educa.

Partiendo pues de esta idea de educación social, pasemos ahora a analizar el término didáctica. A los que nos dedicamos a estos quehaceres de la enseñanza, suele resultar difícil elaborar una composición clara del concepto de didáctica, tantas veces definido. Ríos de tinta se han escrito sobre este término, pero mucha de esta literatura educativa provoca un enorme desapego en muchos profesionales, motivado en gran parte por las divagaciones filosóficas, que a veces parecen llegar a planteamientos casi metafísicos, olvidándose de cuál tiene que ser la utilidad real de esta disciplina.

Meirieu (2006, 55) entiende también que el término didáctica provoque una alergia especialmente pertinaz en muchos educadores y educadoras que ven en él una teorización excesiva y propia de la jerga tecnocrática del acto de enseñar. Pero, sin embargo, como defiende este autor, estamos convencidos de que hay una didáctica, que por el contrario, facilita los procesos de aprendizaje, permitiendo hacer accesibles y transparentes los conceptos, procedimientos y actitudes que forman los saberes, sin que por ello pierdan su rigor.

Por eso Meirieu (2006, 55), intentando ser lo más claro posible, apunta que lo que denominamos «didáctica» no es nada más que la búsqueda mediante la cual intentamos entender cómo funciona la cabeza del educando para que interiorice y asimile, lo mejor posible, los conocimientos impartidos.

Parcerisa (2004, 40), en una definición más detallada, establece que la didáctica es *“la disciplina científica que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en ambientes organizados de relación y comunicación intencional con la finalidad de orientar sobre cómo mejorar la calidad de aquellos procesos”*.

En esta misma línea, y con objeto de simplificar la definición de Parcerisa, entendemos por didáctica *“la disciplina encargada del estudio y optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje”*.

Lo esencial de la didáctica, por consiguiente, no es la jerga creada por los tecnócratas, pero tampoco su asociación con la escuela. Lo esencial de la didáctica es la aportación que puede hacer con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y como en la educación social se dan continuamente procesos de enseñanza y de aprendizaje, es lógico plantear que la didáctica tiene mucho que aportar a la educación social.

Pero, además, esta aportación debe tener un carácter práctico, de ciencia aplicada (Ferrández et al., 1987 o Benedito, 1987), porque su finalidad principal, desde nuestro punto de vista, es la búsqueda de soluciones útiles y válidas en las realidades en las que tiene presencia.

Útiles y validas, porque como manifiestan Parcerisa y Forés (2003), la didáctica puede proporcionar conocimientos que ayuden a las educadoras y educadores a analizar su propia práctica, a planificarla, a revisarla... y esto con referencia a los objetivos, a las estrategias metodológicas y organizativas, a la selección y uso de recursos, a la evaluación, al análisis de necesidades, etc. La didáctica es el pilar en el que apoyar nuestras decisiones metodológicas: características de las actividades; acciones individuales y grupales; formas de agrupar a los educandos; de distribuir el tiempo; de organizar el espacio; los criterios para seleccionar, elaborar y usar recursos, etc.

Así pues, parece interesante trabajar para que esta pareja: educación social y didáctica, comience a afianzar su relación. Por ello, nos gustaría contribuir con este trabajo a generar una oportunidad para acercar e ir consolidando esta ya ineludible relación entre didáctica y educación social.

2.4.3. CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL.

Para que verdaderamente la aportación de la didáctica sea del interés de los educadores y educadoras sociales debemos ir construyendo un bagaje de conocimientos pensados desde la perspectiva de la educación social. Al igual que la didáctica de las matemáticas se desarrolla desde un enfoque matemático, la educación social tendrá que buscar su propio espacio. Pero como nos recuerda Parcerisa; Giné y Forés (2010, 19), una didáctica pensada para la educación social tiene que enmarcarse en una realidad en la que:

-
- Se da una gran diversidad de ámbitos de acción y en la que resulta difícil delimitar el campo que puede abarcar la intervención.
 - Los procesos educativos hay que verlos con una mirada global y sistemática, donde se dan interacciones y solapamientos.
 - Se da una gran diversidad de necesidades y, en muchas ocasiones, relacionadas con situaciones problemáticas o potencialmente problemáticas.
 - A menudo hay que preocuparse más de los aprendizajes actitudinales y procedimentales que de los estrictamente conceptuales.
 - Se dan muchas interrelaciones entre diversos tipos de profesionales y, muchas veces, con personas voluntarias.
-

Partiendo de estas premisas, no sería muy adecuado traspasar mecánicamente a la educación social estrategias, técnicas o recursos pensados para la realidad escolar, pero tampoco sería adecuado, al mismo tiempo, rechazar sistemáticamente estos conocimientos por provenir del campo escolar.

Por lo tanto, no es que tengamos que inventar una nueva disciplina, sino que habrá que adaptarla a las características de esta nueva realidad socioeducativa. Es decir, no habrá que inventar otro vocablo para el campo social, que probablemente provocaría cierta confusión y dificultad para el acuerdo, bastaría con flexibilizar el concepto de didáctica, incorporando un enfoque más abierto y plural donde pueda integrarse también la perspectiva social, y quién sabe si en un futuro alguna otra más.

¿Y cómo podemos comenzar a andar este interesante camino que se abre ante nosotros/as?

Ameijeiras (1998) nos responde argumentando que la enseñanza escolar empezó siendo una actividad práctica y posteriormente se reflexionó sobre ella, convirtiéndose en conocimiento. Del mismo modo, la educación social tendrá que comenzar también a andar este camino, un camino largo en el que se encontrará a la didáctica. Y es la investigación e innovación sobre nuestra práctica donde encontraremos una oportunidad para acercarnos de forma sistemática a realidades nuevas. La didáctica en el campo social tiene un largo trayecto por recorrer de acción y reflexión, porque existen características que, sin pretender que se conviertan en específicas del ámbito social, creemos que deben considerarse de forma más cuidadosa.

Como plantea Jaume Funes en el prólogo de la obra de Carles (Sedó, 1999), para poder comenzar a enriquecer y flexibilizar la didáctica, integrando también el pensamiento específico de la educación social, es necesario tener una visión amplia, sabiendo extraer de nuestra imaginación y creatividad lo necesario, sin perder la esencia de nuestra profesión. Porque ante todo somos educadores y educadoras que trabajan a partir de lo cotidiano, que seducen y acogen para estimular cambios en las personas, que parten de la idea de que el otro siempre tiene algo positivo, que en lugar de derivar (enviar a la deriva) miran de hacer trabajo conjunto con otros, que no plantean objetivos finalistas sino objetivos de proceso, que incluso saben que tienen que evaluar de verdad.

Educadores y educadoras que junto con otros colegas y profesionales deberán reflexionar sobre los problemas de su ámbito de trabajo para comprenderlo mejor y favorecer el desarrollo de la profesión. Reflexiones que a su vez deberán difundirse entre los profesionales y también entre el sector público (Asociación internacional de educadores sociales –AIEIJI-, 2008).

De acuerdo con estos argumentos, para comenzar a construir una didáctica que incorpore a la educación social deberemos comenzar a orientar nuestros

esfuerzos hacia la innovación y la investigación educativa. Y a través de este bagaje de experiencias que vayamos acumulando podremos ir creando conocimientos didácticos pensados desde la educación social.

En este proceso de reflexión sobre nuestra práctica, la investigación-acción tendrá un papel fundamental, porque se trata de una forma de exploración y análisis autorreflexivo sobre la propia praxis, que tiene como objetivo entender mejor esta práctica para poder perfeccionarla.

El objetivo de la investigación-acción es optimizar nuestro trabajo mediante el cambio, aprendiendo a partir de las consecuencias de estos cambios, lo que nos permitirá una toma de decisiones fundamentada y más exitosa.

Su método se desarrolla siguiendo una *espiral sistemática e introspectiva que tiene 4 fases: «planificación», «acción o intervención», «observación» y «reflexión» que se repiten en ciclos de forma espiral.*

Por otro lado, entendemos que este proceso de investigación es aconsejable que sea participativo, a través de un trabajo en equipo y en colaboración interdisciplinar.

Como recoge la *Asociación internacional de educadores sociales –AIEJI-* (2008, 19) *“El educador o educadora debe ser capaz de trabajar en equipos interdisciplinarios y debe poder utilizar la terminología profesional en relaciones interdisciplinarias. Además, debe tener conocimiento de otros grupos profesionales, así como de su terminología. Asimismo, el educador o educadora social debe ser capaz de colaborar con las autoridades, la administración y los familiares, lo que requiere considerables competencias sociales y comunicativas y una adaptación de la terminología socioeducativa al trabajo interdisciplinario”.*

Compartimos, como no podía ser de otra manera, que la intervención educativa en el ámbito de lo social presenta inexcusablemente la necesidad de articular procesos de intercambio de información, de comunicación y coordinación entre los profesionales de la educación social y los demás profesionales de la acción social (trabajo social, psicología, justicia, salud, asesoría laboral, etc.). El trabajo interdisciplinar es imprescindible, dado que los equipos multiprofesionales son los que posibilitan una mayor calidad a la hora de intervenir, así como en los procesos de conocimiento de la realidad (Parcerisa, Giné y Forés, 2010).

Y es en ese lugar de intercambio profesional interdisciplinar donde los planteamientos didácticos vuelven a tener una relevancia especial a la hora de ir delimitando el espacio de intervención de la educación social, a la hora de acotar parte de las propuestas que podemos aportar desde nuestro campo profesional. Porque si hay algo que caracteriza de forma especial a la acción educativa es el “método” para conseguir los propósitos que habíamos consensuados entre todos los profesionales, es el “cómo” transmitir contenidos (conceptuales,

procedimentales y actitudinales) que nos aportan otras ciencias (la psicología, la filosofía, el derecho, etc.), son las técnicas y estrategias para implementar los programas y encender el motor de la motivación hacia el cambio.

Este espacio didáctico nos ofrece una nueva oportunidad de conocimiento que aportar y compartir con profesionales de otras disciplinas.

La didáctica es una posibilidad que se abre cada vez con más fuerza para elaborar criterios de reflexión y mejora en los que apoyar nuestras decisiones, para guiar nuestra intervención, para diseñar nuestros propios recursos, para el diagnóstico, la planificación, la aplicación y la evaluación (Forés y Vallvé, 2002). Entendemos, por consiguiente, que es el momento de comenzar a construir conocimiento didáctico pensado desde la educación social y a través de nuestra praxis.

2.5. ÁMBITO JURÍDICO.

Con el nacimiento del Estado de bienestar la delincuencia juvenil comienza a considerarse un problema social más. Los programas sociales que comenzaron a funcionar en la década de los cincuenta pusieron la mirada en la base social del problema de las conductas delictivas juveniles, comenzando, como consecuencia, a trabajar desde las instancias de control social informal para buscar una solución. Esta perspectiva plantea que debe ser el orden social quien asuma los problemas sociales sin tener que recurrir al sistema penal más que para aquellos casos más serios. Como consecuencia, serán los agentes de socialización los que deberán controlar la conducta antisocial de los jóvenes y menores y, solamente cuando frustren éstas, entrarán a intervenir las instancias de control social más formal.

En el sistema judicial español, como podemos observar en la exposición de motivos de la LO 5/2000, se establece que la finalidad que tiene la legislación penal de menores es preventivo-especial y de naturaleza educativa. El objetivo del actual sistema penal es, por lo tanto, restaurar la ley y el orden social después de la comisión del delito, pero no solamente consiguiendo la satisfacción de los perjudicados, sino también devolviendo al joven a su entorno social en las mejores condiciones posibles para su reintegración. Estas medidas de carácter educativo, establecidas en la citada ley, permitirán que el sujeto se reincorpore a la sociedad en las mejores condiciones para que su integración social sea positiva.

Por todo ello, entendemos necesario incorporar un apartado dedicado al ámbito jurídico, que comenzase haciendo un breve repaso a los modelos de atención a menores para después realizar una revisión de la legislación al respecto, haciendo especial hincapié en la LO 5/2000, alrededor de la que gira nuestro sistema judicial español.

2.5.1. MODELOS DE ATENCIÓN A MENORES INFRACTORES DESDE EL ÁMBITO JURÍDICO.

Como comenta la profesora González Fernández (1998, 365), durante la primera década del siglo XX ya se habían alzado voces pidiendo soluciones para todos aquellos niños que “expiaban sus culpas” en la cárcel (en un ambiente nada reeducador). No fue sin embargo hasta 1922 cuando en Asturias se empezó a abordar el tema, tomando conciencia del problema y nombrando una comisión cuyo cometido era estudiar el modo de llevar a la práctica el establecimiento del Tribunal para Niños⁵ y el Reformatorio. Estos, sin embargo, no abrirían sus puertas hasta el primero de diciembre de 1927. No obstante, y dado que nuestro objetivo en este apartado es conocer y entender el modelo de justicia juvenil actual, nos limitaremos a realizar un breve repaso de los modelos que han existido en nuestro país desde la Ley de 1948 del Tribunal Tutelar de Menores: *el modelo protector y modelo educativo-responsabilizador*.

2.5.1.1. Modelo protector.

Este periodo, que se extiende en el tiempo desde 1948 a 1989, comienza con el texto refundido de la Ley de Tribunales Tutelares de Menores (LTTM) hasta el año en el cual las Comunidades Autónomas asumen las competencias en materia de reforma de los menores. El Tribunal Tutelar de Menores ejercía su acción tanto en los menores de reforma como en los de protección, recibiendo ambos las mismas respuestas sociales.

Este Tribunal ostentaba la competencia judicial y poseía un poder discrecional, por el cual un menor podría ser ingresado en una “casa correccional” sin haberse demostrado los hechos que se le imputaban y por tiempo indefinido. Se daba de este modo una total ausencia de garantías jurídicas. Existía un cierto “paternalismo” no sólo por cómo se ejercía la autoridad, sino también porque el menor era visto como un “enfermo” al que había que curar, bajo una acción moralizante y desresponsabilizadora cuyo mensaje era “tienes que ser bueno”. Este modelo se apoya mucho en la institucionalización de los menores, de ahí que existiesen macroinstituciones para recluir a los niños con esta problemática.

Sin entrar a juzgar este modelo, pues cada uno de ellos hay que entenderlo en su momento histórico, podemos llegar a afirmar que se daba una cierta criminalización de la miseria.

⁵ Se puede completar la información sobre el Tribunal Tutelar para Niños de Oviedo y sus Instituciones Auxiliares entre los años 1927 y 1939 en González Fernández (1998, 365-410).

Cabe destacar algunas de las características de este periodo:

1. Los Tribunales Tutelares eran órganos híbridos entre lo administrativo y lo jurisdiccional. Sus titulares eran nombrados por el Ministerio de Justicia, a propuesta del Consejo Superior de Protección de Menores, entre mayores de 25 años, de vida familiar y social intachable, no pertenecientes a la carrera judicial.
2. El menor de dieciséis años era plenamente irresponsable.
3. El presupuesto de la intervención de los Tribunales Tutelares de menores no era sólo la comisión de los hechos tipificados como delito o falta, sino también comportamientos irregulares.
4. La consecuencia jurídica por la comisión de aquellos hechos no era la pena, sino una medida educativa y tutelar.
5. Las medidas se aplican prescindiendo del alcance y gravedad de los hechos, y atendiendo exclusivamente a las condiciones morales y sociales del menor.
6. Las medidas que se adoptaban eran, en todo caso, privativas o restrictivas de la libertad: amonestación, breve internamiento, libertad vigilada, internamiento en centros de educación, de reforma, o de menores anormales.
7. Al contar esta jurisdicción con un carácter protector y tutelar, no debían someterse a las reglas del procedimiento que rigen en las actuaciones judiciales.
8. El procedimiento era eminentemente inquisitivo. El juez actuaba de oficio, no estaba prevista la intervención de Ministerio Fiscal, ni del Abogado.
9. Las medidas aparecían indeterminadas en su imposición en el tiempo
10. Los Tribunales Tutelares de Menores tenían la facultad de modificar en cualquier momento las medidas que se adoptasen.
11. El enjuiciamiento se producía más en el ámbito administrativo que judicial.

Fuente: Elaborado a partir de Asís Sánchez (1999) y Ventura y Peláez, (2000)

Durante este periodo se van produciendo una serie de hechos históricos que implican el cambio hacia el próximo modelo (Molina Morales y López Martín, 2001):

- La promulgación de la Constitución Española de 1978 y la entrada en vigor del Estado de Derecho y la democracia en nuestro país, y con ello el reconocimiento de derechos, libertades y garantías jurídicas, transforma la realidad social y jurídica de España.
- Desde los organismos internacionales se emitieron distintas reglas que orientaron cuestiones básicas sobre justicia juvenil:
 - Reglas de Beijing: Adoptadas por la Asamblea General en su resolución 40/33, de 28 de noviembre de 1985.
 - Recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa nº R (87) 20. Adoptada por el Comité de Ministros el 17 de septiembre de 1987.
- La Ley Orgánica del Poder Judicial, de 1 de julio de 1985, (LOPJ) en su art. 96 establece que “en cada provincia, con jurisdicción en toda ella y sede en su capital habrá uno o más juzgados de menores”. Por Real Decreto 607/1988 de 10 junio se crearon los primeros Juzgados de Menores, con fecha 15 de diciembre de 1988 entran en funcionamiento los primeros 17 Juzgados de Menores, que se hicieron cargo de los Tribunales Tutelares de Menores.
- Los Tribunales Tutelares de Menores se quedaron sin la competencia para conocer de los asuntos de protección de menores en virtud del traspaso de esta facultad a las Comunidades Autónomas operada por sendos Reales Decretos sobre determinación de normas y procedimientos a que habían de ajustarse las transferencias de funciones y servicios de Consejo de Protección de Menores (Reales Decretos 15/1983, de 29 de junio, y 1000/1984, de 29 de febrero) que culminaron con la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, sobre modificación de determinados artículos del Código Civil, en materia de adopción y tutela, así como de reforma de determinados preceptos de la Ley de Enjuiciamiento Civil quedando en consecuencia con la sola facultad de Reforma (justicia de menores) los Juzgados de Menores, donde hubieran entrado en funcionamiento, y los Tribunales de Menores en el resto de las provincias.

Respecto a la ejecución de las medidas impuestas por los Tribunales Tutelares de Menores hay que señalar que éstas eran llevadas a cabo por los delegados de asistencia al menor que podrían ser “funcionarios” o “voluntarios”, en función de que percibieran retribución o no.

En España, durante el periodo comprendido entre 1989 y 1992, se vislumbra una etapa de transición al modelo responsabilizador que se extendería a partir de la creación del primer equipo educativo para la ejecución de las medidas dictadas por el Juzgado de Menores, a la publicación de la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de

junio, sobre reforma de la Ley Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores.

No obstante, en este periodo el texto de referencia sigue siendo el texto Refundido del Tribunal Tutelar de Menores. Las diferencias de este texto con la Constitución Española eran muy evidentes. El artículo 15 de la L.T.T.M. que regulaba el procedimiento a seguir parece el que menos se ajusta a la Carta Magna, lo que motivó la presentación de cuestiones de inconstitucionalidad elevadas al Tribunal Constitucional por los Juzgados de Menores de Madrid, Barcelona, Tarragona y Oviedo; cuestiones que, acumuladas por el Tribunal Constitucional, fueron resueltas por la Sentencia de 14 de febrero de 1991, resolviendo varias cuestiones planteadas por dichos jueces y declarando inconstitucional el artículo 15 que instaba la publicación de una nueva Ley que regulara el tratamiento de los menores infractores cumpliendo el mandato legal de la Disposición Adicional Primera de la LOPJ de 1985 que obligaba al gobierno a remitir un proyecto de la ley en el plazo de un año.

Esta Sentencia y la consecuente paralización de los, entonces ya, Juzgados de Menores, obligó al legislador a publicar la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, que reforma la Ley Reguladora de la competencia y el procedimiento de los Juzgados de Menores, aplicable a los mayores de 12 años y menores de 16 años que cometen hechos delictivos. Esta Ley Orgánica reforma exclusivamente tres artículos de la vigente y hasta entonces llamada Ley de Tribunales Tutelares de Menores.

Durante este periodo se producen una serie de documentos⁶ normativos que condicionarán en menor o mayor medida el establecimiento del próximo modelo que comentaremos más adelante. Estas son:

Directrices de Riad. Adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 45/112, de 14 de diciembre de 1990.

- Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad. Adoptadas por la Asamblea General en su resolución 45/113, de 14 de diciembre de 1990.
- Reglas Mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la libertad. (Reglas de Tokio).
- Y, fundamentalmente, la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

⁶ Información obtenida a través de la Oficina del Alto Comisariado para los Derechos Humanos: http://www.unhchr.ch/spanish/hchr_un_sp.htm

2.5.1.2. Modelo educativo-responsabilizador.

Este periodo se organiza en dos tramos determinados por las leyes establecidas a partir de 1992.

A- Periodo de la L.O. 4/92 (Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores).

Se desarrolla desde la promulgación y entrada en vigor de la Ley Orgánica 4/1992 (de 5 junio), hasta el 13 de enero de 2001, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.

La Promulgación de la Ley 4/92 de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la competencia y el procedimiento de los Juzgados de Menores, conlleva el respeto a las garantías procesales con relación al menor, encontrando en ella un espíritu educativo proclamado en su exposición de motivos, en donde podemos distinguir los siguientes elementos:

- Un marco flexible en el tratamiento del menor.
- El interés del menor como prioridad jerárquica.
- El Ministerio Fiscal tiene la iniciativa procesal y dirección de la investigación, además de ser el garante de los derechos del menor.
- Establece un límite temporal en la duración de las medidas (máximo de 2 años).
- Los Juzgados de Menores serán competentes sobre los hechos cometidos por mayores de 12 y menores de 16 años.
- Posibilidad de suspender el fallo y revisar la medida en función de las circunstancias.

En la Ley 4/1992, de 5 de junio no se hace una definición de las medidas, quedando así definidas tal y como lo hacía la Ley TTM de 1948.

Ante esto, el entonces Ministerio de Asuntos Sociales, a través de la Dirección General de Protección Jurídica del Menor, reunió a técnicos de todas las Comunidades Autónomas y redactó un documento con la definición y el contenido de las medidas, que sirvió de base para operativizar las medidas y mantener un hilo común en todo el territorio español.

La consolidación del respeto a las garantías procesales y los principios constitucionales, así como la materialización de las medidas judiciales impuestas a los menores en medidas educativas, lleva a continuar todos estos planteamientos en la L.O. 5/2000.

B- Periodo de la L.O. 5/2000 Reguladora de la Responsabilidad penal de los menores

El modelo educativo-responsabilizador, se ve culminado en la Ley Orgánica 5/2000 de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad penal de los menores.

Este modelo educativo-responsabilizador tiene como guía los siguientes “*principios generales: naturaleza penal pero materialmente sancionadora-educativa del procedimiento y de las medidas aplicables a los infractores menores de edad, reconocimiento expreso de todas las garantías que se derivan del respeto de los derechos constitucionales y de las especiales exigencias del interés del menor...*” (LO 5/2000, exp. mot. pto. 6).

Habría que destacar, en este sentido, que “*en el Derecho penal de menores ha de primar, como elemento determinante del procedimiento y de las medidas que se adopten, el superior interés del menor. Interés que ha de ser valorado con criterios técnicos y no formalistas por equipos de profesionales especializados en el ámbito de las ciencias no jurídicas...*” (LO 5/2000, exp. Mot. Pto. 7).

Existen una serie de Principios, tanto desde la perspectiva jurídica como educativa, que informan y delimitan la intervención desde el derecho penal de los menores:

B.1.- Desde una perspectiva jurídica, los derechos fundamentales que se consagran no sólo en los tratados internacionales y la Convención de los Derechos del Niño sino también a los derechos fundamentales consagrados en el artículo 24⁷ de la Constitución Española (C.E.⁸) han de ser respetados también en el proceso seguido contra menores a efectos penales. Citaremos a continuación los principios fundamentales desde la perspectiva jurídica:

⁷ Artículo 24.

1. Todas las personas tienen derecho a obtener la tutela efectiva de los jueces y tribunales en el ejercicio de sus derechos e intereses legítimos, sin que, en ningún caso, pueda producirse indefensión.
2. Asimismo, todos tienen derecho al Juez ordinario predeterminado por la ley, a la defensa y a la asistencia de letrado, a ser informados de la acusación formulada contra ellos, a un proceso público sin dilaciones indebidas y con todas las garantías, a utilizar los medios de prueba pertinentes para su defensa, a no declarar contra sí mismos, a no confesarse culpables y a la presunción de inocencia.
La Ley regulará los casos en que, por razón de parentesco o de secreto profesional, no se estará obligado a declarar sobre hechos presuntamente delictivos.

⁸ Todas las menciones a la C.E. (Constitución Española de 1978) fueron obtenidas en la siguiente dirección electrónica. www.igsap.map.es/docs/cia/dispo/constitu.htm.

- *Principio de legalidad y tipicidad* (LO 5/2000⁹, art. 43 y 1): este principio de legalidad en el ámbito sancionador es un principio consubstancial al Estado de Derecho que la Constitución enuncia en su título preliminar (C.E. art. 9.3.), lo configura como contenido de un título preliminar (C.E. art. 9.3.), como contenido de un derecho fundamental de las personas (C.E. art. 25.1.) y lo recuerda como límite de la función esencial de los Jueces y Magistrados integrantes del Poder Judicial (C.E. art. 117.1).
- *Principio de oportunidad* (LO 5/2000, art. 19): de conformidad con lo establecido en los Tratados Internacionales, tiene su fundamento en los principios del interés del menor y el de intervención penal mínima que han de inspirar los procedimientos de responsabilidad de los menores (Ventura y Pélaez, 2000).
- *Principio de intervención mínima* (LO 5/2000, exp. mot. pto. 9)¹⁰: este principio apoya y complementa al anterior, recogiendo que es necesario buscar soluciones positivas, alternativas al sistema penal juvenil y si lo hace que sea durante el mínimo tiempo posible y buscando soluciones al conflicto dentro de su propia comunidad.
- *Principio acusatorio* (LO 5/2000, art. 8¹¹): en todo proceso penal el acusado tiene derecho a conocer de qué se le acusa.
- *Principio de defensa* (LO 5/2000, art. 22.1 b; 22.2): se basa en el derecho de poder designar abogado defensor o a que le sea designado de oficio, y a entrevistarse reservadamente con él, incluso antes de prestar declaración.

⁹ Todas las referencias a la Ley Orgánica 5/2000, se han obtenido el siguiente texto: VENTURA FACI, R. y PÉLAEZ PÉREZ, V. (2000). *Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. Comentarios y Jurisprudencia*. Madrid. Colex.

¹⁰ “...se instaura un sistema de garantías adecuado a la pretensión procesal, asegurando que la imposición de la sanción se efectuará tras vencer la presunción de inocencia, pero sin obstaculizar los criterios educativos y de valoración del interés del menor que presiden este proceso, haciendo al mismo tiempo un uso flexible del principio de intervención mínima en el sentido de dotar de relevancia a las posibilidades de no apertura del procedimiento o renuncia al mismo, al resarcimiento anticipado o conciliación entre el infractor y la víctima, y a los supuestos de suspensión condicional de la medida impuesta o de sustitución de la misma durante su ejecución”).

¹¹ “...el Juez de Menores no podrá imponer una medida que suponga una mayor restricción de derechos ni por un tiempo superior a la medida solicitada por el Ministerio Fiscal (...) tampoco podrá exceder la duración de las medidas privativas de libertad del tiempo que hubiera durado la pena privativa de libertad que se le hubiere impuesto por el mismo hecho, si el sujeto, de haber sido mayor de edad, hubiera sido declarado responsable, de acuerdo con el Código Penal”.

- *Principio de presunción de inocencia* (LO 5/2000, exp. mot. pto 9): “se insta un sistema de garantías adecuado a la pretensión procesal, asegurando que la imposición de la sanción se efectuará tras vencer la presunción de inocencia...”.
- *Principio de proporcionalidad*. En menores, este principio se ha intentado ajustar de forma flexible y atendiendo a otros criterios. Siendo la pretensión de la redacción jurídica dirigida al menor infractor “una intervención de naturaleza educativa, aunque desde luego de especial intensidad, rechazando expresamente otras finalidades esenciales del Derecho penal de adultos, como la proporcionalidad entre el hecho y la sanción o la intimidación de los destinatarios de la norma ...”. (LO 5/2000, exp. mot. pto. 7).

Para la elección de la respuesta sancionadora más adecuada al menor se mantiene que “para la elección de la medida o medidas adecuadas, tanto por el Ministerio Fiscal y el letrado del menor en sus postulaciones como por el Juez en la sentencia, se deberá atender de modo flexible, no sólo a la prueba y valoración jurídica de los hechos, sino especialmente a la edad, las circunstancias familiares y sociales, la personalidad y el interés del menor...” (LO 5/2000, art. 7.3)

Es interesante destacar que se ha de evitar, en la medida de lo posible, caer en un mimetismo con el sistema penal de adultos, pues nos encontramos ante un derecho penal juvenil, derecho “especial”, con un carácter primordialmente de intervención educativa, en el que se deben respetar todas las garantías inherentes a lo justificable pero con unas peculiaridades específicas a la población a la que va dirigida (los menores).

B.2.- En la *perspectiva educativa*, los principios son los siguientes:

- *Intervención individualizada*: cada sujeto posee sus propias necesidades educativas y criminógenas, la individualidad en el programa educativo es fundamental (no existen dos sujetos iguales).
- *Utilización de los recursos del entorno*: es preferible no desarraigar al menor, si queremos una inserción social del menor hemos de trabajar con los recursos que nos ofrece su entorno natural de desarrollo.
- *Normalización*: en la medida de lo posible utiliza los recursos normalizados evitando los especializados que llevan, en definitiva, a una estigmatización del sujeto.
- *Temporalización*: los programas educativos deben estar temporalizados, no se entiende una acción educativa de dependencia que perdure de por vida, lo que se busca es responsabilizar al sujeto en su propia vida y, con ello, su autonomía personal.

- *Transitoriedad*: la incursión de un menor en el sistema penal juvenil debe entenderse como temporal, no se trata de dar una respuesta a sus problemas globales y vitales sino de ejecutar una medida temporalizada desde una perspectiva educativa. La entrada en el sistema de respuestas sancionadoras es visto como un periodo de crisis en su desarrollo como persona.

En este modelo educativo-responsabilizador en el que conviven lo judicial y lo educativo se comparten algunos principios tales como:

- Responsabilidad.
- Internamiento como último recurso.
- Rapidez en el procedimiento.
- Contingencia en la respuesta.
- No utilizar elementos estigmatizantes.
- Potenciar medidas en medio abierto.
- Profesionalización de todo el personal implicado.

El equilibrio entre las dos partes, judicial y educativa, es vital para un buen desarrollo de la justicia juvenil y su administración en pro del interés del menor, romper el equilibrio siempre va en perjuicio del más débil, el propio menor.

2.5.2. LEGISLACIÓN RELATIVA A LA JUSTICIA PENAL DE MENORES.

Después de haber presentado los modelos más sobresalientes de atención a menores infractores, y aunque ya hayamos hecho referencia a parte de la legislación, creemos pertinente incorporar un apartado que recogiese toda la legislación referente a justicia de menores, prestando especial atención a la Ley orgánica 5/2000, de responsabilidad penal de los menores y a las medidas susceptibles de ser impuestas.

2.5.2.1. Documentos legislativos.

Para ello nos basaremos en el excelente trabajo realizado por la profesora Álvarez Fernández et. al. (2008) que recopila toda la legislación de carácter nacional, internacional y autonómico, relacionada con el tema de reforma de menores.

A.- Disposiciones internacionales.

NACIONES UNIDAS

- ❑ Convenio de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, ratificada por España a través de instrumento de ratificación de 30 de noviembre de 1990.
- ❑ Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores. Resolución 40/33 de 29 de noviembre de 1985. Reglas de Beijing.
- ❑ Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil. Resolución 45/112, de 14 de diciembre de 1990. Directrices de RIAD.
- ❑ Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de libertad. Resolución 45/110, de 14 de diciembre de 1990. Reglas de Tokio.
- ❑ Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad. Resolución 45/113, de 14 de diciembre de 1990.

CONTEXTO EUROPEO

- ❑ Resolución A3-0172/92, de 8 de julio de 1992. la Carta Europea de los Derechos del Niño, aprobada por el Parlamento Europeo.
- ❑ Recomendación (1987) 20 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, sobre reacciones Sociales ante la Delincuencia Juvenil.
- ❑ Recomendación (2003) 20 del Comité de Ministros de los Estados Miembros del Consejo de Europa, relativa a los nuevos modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia de menores.
- ❑ Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre "La prevención de la delincuencia, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menor en la Unión Europea", de 15 de marzo de 2006.

El sistema de derecho penal de menores ha adoptado una regulación acorde a los principios de los tratados internacionales suscritos por España en esta materia.

En el ámbito internacional un tratado básico en esta regulación es la *Convención sobre los Derechos del Niño*, ratificada por España en 1990, determinante en la transformación de la justicia para los menores de edad (arts. 37 y 40). Su carácter de Tratado internacional suscrito por España le otorga valor de ley en nuestro ordenamiento (art. 96 CE). Advertimos que el resto de documentos emanados de la ONU o de las instituciones europeas tienen una escasa o nula fuerza de obligar y sólo recogen unos mínimos comunes para toda la comunidad internacional.

Dicha Convención supuso ponernos en contacto con un conjunto de normas, aprobadas por la comunidad internacional, que atienden diversas parcelas de intervención, que van desde la prevención a la reinserción de los menores y jóvenes en conflicto con la ley:

- Reglas de BEIJING¹², 1985. Recogen un mínimo de condiciones aceptadas internacionalmente para el tratamiento de menores que entran en conflicto con la ley. Plantea un sistema progresista de justicia de menores que promueva su bienestar y asegure que las medidas aplicables sean proporcionales a las circunstancias tanto del menor o joven como del delito, dejando como último recurso el ingreso en instituciones y durante el plazo más breve posible. Además, aconseja no fijar la mayoría de edad penal a una edad demasiado temprana, atendiendo a la madurez del menor y al concepto de responsabilidad.
- Directrices de RIAD, 1990. Establecen las normas para la prevención de la delincuencia juvenil e incluso medidas de protección para los menores y jóvenes que se encuentren en “riesgo social”. Intervención preventiva y protectora que exige el esfuerzo conjunto de los principales entornos de socialización (familia, escuela, comunidad) y de los agentes, organismos sociales e instituciones implicadas (medios de comunicación, política social, legislación, administración de justicia de menores).
- Reglas de TOKIO, 1990 y Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores privados de libertad, 1990, aseguran la salvaguarda de los derechos fundamentales y búsqueda de la reinserción social en materia de menores no privados de libertad o, en su caso, privados de libertad. De acuerdo con el principio de mínima intervención, las Reglas de Tokio promueven la aplicación de medidas no privativas de libertad y fomentan la participación de la comunidad en la gestión de la justicia penal.

Además de estos documentos internacionales, emanados de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el contexto comunitario europeo la norma más importante (aunque sin el carácter vinculante de la citada Convención de Derechos del Niño, 1989) es la *Carta Europea de los Derechos del Niño*, aprobada por el Parlamento Europeo en la Resolución A3-0712/92, de 8 de julio de 1992, cuyos apartados 8.22 y 8.23 reconocen un conjunto de garantías a favor de los menores inmersos en un proceso penal, así como los principios y criterios que han de inspirar las sanciones a imponer y los recursos a emplear en el tratamiento de los menores infractores. Especialmente significativas son también las *Recomendaciones 20/1987, de 17 de septiembre de 1987, del Comité de Ministros sobre reacciones sociales ante la delincuencia juvenil* y más

¹² Las Reglas de Beijing, o Reglas Mínimas para la Administración de la Justicia de Menores, que el Consejo Económico y Social presentó en el Séptimo Congreso celebrado en Milán (Italia) en 1985, fueron aprobadas por la Asamblea General el 9 de Noviembre de 1985. Información de la Oficina del Alto Comisariado para los Derechos Humanos: http://www.unhchr.ch/spanish/hchr_un_sp.htm

recientemente la *Recomendación del Comité de Ministros sobre los nuevos modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia de menores (2003)*.

Finalmente, el *Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre “La prevención de la delincuencia, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menor en la Unión Europea (2006)* insiste en la búsqueda de un marco común en relación a la prevención, la intervención educativa en la propia comunidad o en centros y la integración e inserción sociolaboral, tres grandes ejes en torno a los que se desarrollaría un catálogo de buenas prácticas, estableciendo criterios y líneas comunes de actuación en el tratamiento de la delincuencia juvenil y la justicia del menor.

Este conjunto de convenios y tratados habrían ido produciendo desde la década de los 80 un cambio progresivo en los sistemas de justicia juvenil de los países europeos. Han ido introduciendo el denominado *modelo de responsabilidad*, que refuerza la posición legal del menor y acerca la justicia juvenil a la justicia penal de adultos, al reconocer a aquél los mismos derechos y garantías que a éstos. Un modelo garantista que conjuga lo educativo y judicial estableciendo medidas de contenido eminentemente educativo.

Este modelo se distingue claramente del modelo precedente, surgido a principios del siglo XX, el denominado *modelo de protección*, un modelo paternalista que consideraba al menor únicamente como objeto de protección, y no como sujeto de derechos, privándole de las garantías jurídicas al situarse al margen del sistema judicial.

Por otra parte, se han ido perfilando otras concepciones de justicia. Frente a la tradicional concepción de la *justicia retributiva* (pagar por el daño causado), la *justicia restaurativa* o reparadora intenta proteger el interés tanto de la víctima, como del imputado y a la comunidad, implicándolos en la búsqueda de soluciones a las consecuencias del conflicto generado por el hecho delictivo, y promoviendo la reparación del daño, la reconciliación entre las partes y el fortalecimiento del sentido de seguridad colectiva.

El referido modelo de responsabilidad, combinado habitualmente con el de *justicia restaurativa o reparadora*, se ha ido imponiendo progresivamente en las legislaciones de los países que integran la UE. Este sería el caso de la nuestra actual LO 5/2000.

B.- Legislación estatal.

- ❑ Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.
- ❑ Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
- ❑ Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (Texto consolidado).
- ❑ Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.
- ❑ Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Otras citadas en aspectos concretos, en tanto que modifican la actual LO 5/2000, de 12 de enero:

- ❑ Ley Orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, en relación con los delitos de terrorismo.
- ❑ Ley Orgánica 9/2000, de 22 de diciembre, sobre medidas urgentes para la agilización de la Administración de Justicia, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial.
- ❑ Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

El referente básico en la legislación estatal es la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Dicha ley:

- Configura el Derecho penal de menores de edad en España.
- Implica importantes reformas en el ámbito de la justicia de menores (regulaciones antecedentes habían ido transformando profundamente su enfoque y tratamiento a raíz de la promulgación de la Constitución Española, 1978).
- Está fundada en unos principios de carácter marcadamente protector, priorizando los criterios educativos y resocializadores, por encima de los de defensa social.
- Introduce el principio de oportunidad reglada.
- Atribuye la instrucción del proceso penal al Ministerio Fiscal
- Regula tanto los aspectos penales como los procesales de la responsabilidad penal (y la responsabilidad civil) de los menores que hayan cometido cualquiera de las infracciones penales definidas por la

legislación penal de adultos.

- Atribuye a las Comunidades Autónomas:
 - la competencia para la ejecución de las medidas adoptadas por los Jueces de Menores.
 - la facultad para dotarse al efecto de sus respectivas normas de organización, creación, dirección, organización y gestión de los servicios, instituciones y programas.

El texto consolidado recoge las posteriores reformas, modificaciones y desarrollos sufridos por esta ley, que presentamos seguidamente.

Incorporamos también a continuación, las reformas y modificaciones que la Ley de Responsabilidad Penal del Menor ha ido teniendo a lo largo de los años

Ley Orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

- Reforma la LO 5/2000 en relación con los delitos de terrorismo.
- Endurece las medidas aplicables para los delitos más graves.

Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

- Tras diversas regulaciones¹³, recoge la derogación definitiva de la posibilidad de aplicar la ley penal juvenil a los mayores de 18 años y menores de 21.
- Un mayor endurecimiento del régimen sancionador.
- Ampliación de los supuestos en los que se pueden imponer medidas de internamiento (v.g. la comisión de delitos que se cometan en grupo o cuando el menor perteneciera o actuara al servicio de una banda, organización o asociación).
- Potenciación del reconocimiento y protección de los derechos de las víctimas y perjudicados (cuestión que ya había sido objeto de reforma por la Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal) permitiendo la actuación de los perjudicados por el delito como acusación particular.

¹³ Ley Orgánica 9/2000, de 22 de diciembre, sobre medidas urgentes para la agilización de la Administración de Justicia, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial suspendió hasta el año 2003 la posibilidad de aplicar en algunos casos la ley del menor para los mayores de 18 y menores de 21 años, y LO 9/2002 dilató la posibilidad de aplicación a los mayores de 18 años hasta el 1 de enero de 2007.

- Establecimiento de una nueva regulación del sistema para exigir responsabilidad civil, decidiéndose conjuntamente con la responsabilidad penal en una única sentencia (hasta entonces procesos separados).

A su vez, esta ley se desarrolla con el *Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la LO 5/2000.*

Sobre este Real Decreto debemos destacar:

- Concreción de las funciones del Equipo Técnico (ET) y la policía judicial.
- Determinación de las reglas de ejecución de las medidas cautelares y definitivas impuestas por la autoridad judicial a los menores.
- Regulación del régimen disciplinario de los centros de internamiento.

C.- Legislación autonómica

Presentamos a continuación un listado de la legislación autonómica del Principado de Asturias y otros documentos legislativos relacionados a tener en cuenta. Tras el listado, se comentará brevemente alguna de las características más destacada de cada documento:

- ❑ Decreto 40/2006, de 4 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de organización y funcionamiento de los centros específicos para la ejecución de las medidas privativas de libertad de menores y jóvenes infractores.
- ❑ Resolución de 22 de febrero de 2005, de la Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores, por la que se aprueba la normativa de funcionamiento interno de la Casa Juvenil de Sograndio.
- ❑ Resolución de 24 de mayo de 2006, por la que se aprueba la normativa de funcionamiento interno del módulo de internamiento terapéutico de la Casa Juvenil de Sograndio.
- ❑ Resolución de 3 de febrero de 2006, de la Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores, por la que se regulan las actuaciones de seguimiento, orientación y apoyo a los procesos de reinserción de menores y jóvenes infractores posteriores al cumplimiento de medidas judiciales y extrajudiciales.
- ❑ Resolución de 1 de septiembre de 2004, de la Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores, por la que se crea el fichero automatizado de datos de carácter personal referente a “Responsabilidad Penal de los Menores”.
- ❑ Resolución de 2 de marzo de 2001, de la Consejería de la Presidencia, por la que se ordena la publicación del Convenio de Colaboración suscrito entre el Principado de Asturias, a través de la Consejería de Asuntos Sociales, y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, para la realización de los programas de ejecución de medidas para menores infractores.
- ❑ Convenio marco de colaboración entre el Principado de Asturias, a través de la Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores, y los ayuntamientos para la ejecución de la medida judicial de prestaciones en beneficio de la comunidad por menores y jóvenes infractores.

Otras relacionadas:

- ❑ Ley del Principado de Asturias 1/1995, de 27 de enero, de Protección del Menor.
- ❑ Ley del Principado de Asturias 1/2003, de 24 de febrero, de Servicios Sociales.
- ❑ Ley del Principado de Asturias 4/2005, de 28 de octubre, de Salario Social Básico.
- ❑ Decreto 49/2001, de 26 de abril, por el que se regula la organización y funcionamiento de los servicios sociales de la Administración del Principado de Asturias.
- ❑ Decreto 139/1999, de 16 de septiembre, de organización y funciones del Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia.
- ❑ Resolución de 24 de noviembre de 2004, de la Consejería de Vivienda y Bienestar Social, por el que se aprueba el proyecto marco de centros de día para menores.
- ❑ Decreto 80/2004, de 14 de octubre, de primera modificación del Decreto 139/1999, de 16 de septiembre, de organización y funciones del Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia.

Decreto 101/2007, de 25 de julio, de estructura orgánica básica de la Consejería de Presidencia, Justicia e Igualdad.

- Regula el régimen de actuación de la Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores, competente en la materia, a cuya Dirección General de Justicia, a través del Servicio de Justicia del Menor, se le atribuyen las funciones de coordinación y gestión de los recursos dependientes de nuestra Comunidad Autónoma para la ejecución de las medidas adoptadas por los Jueces de Menores.

Decreto 40/2006, de 4 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de organización y funcionamiento de los centros específicos para la ejecución de medidas privativas de libertad de menores y jóvenes infractores.

- Establece como centros específicos los destinados al internamiento de menores y jóvenes infractores en condena firme o como medida cautelar.
- Distingue, en función de su titularidad, entre:
 - centros propios de la Administración del Principado de Asturias.
 - centros colaboradores, cuyo titular es una entidad pública o privada sin ánimo de lucro, gestionados mediante un acuerdo o convenio de colaboración con la Administración del Principado.
- Establece la planificación y programación de actividades e intervenciones que ha de reflejarse en determinados documentos de trabajo, básicamente proyecto de centro y normativa de funcionamiento interno.
- Determina las pautas de actuación socioeducativa institucional, reflejadas en el Proyecto socioeducativo del centro (PSC), el programa individualizado de ejecución de medida (PIEM), el modelo de intervención para internamientos cautelares.

- Establece la estructura organizativa de los centros y las funciones del personal.
- Propicia la participación social y, en su caso, la de los menores y jóvenes en la organización de actividades y propuestas.

Resolución de 22 de febrero de 2005, de la Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores, por la que se aprueba la normativa de funcionamiento interno de la Casa Juvenil de Sograndio.

- Regula la normativa de funcionamiento interno por el que se rige el centro de internamiento de menores infractores de la ley penal, la Casa Juvenil de Sograndio.
- Dicha normativa trataría de establecer una convivencia ordenada, que permita la ejecución de los diferentes programas de intervención educativa y las funciones de custodia de los menores internados, así como asegurar la igualdad de trato a todos los menores.

Resolución de 24 de mayo de 2006, de la Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores, por la que se aprueba la normativa de funcionamiento interno del Módulo de internamiento terapéutico de la Casa Juvenil Sograndio.

- Regula la normativa de funcionamiento interno del módulo de internamiento terapéutico ubicado en el centro de internamiento de menores infractores Casa Juvenil Sograndio y al que está vinculado organizativa y funcionalmente.

Resolución de 3 de febrero de 2006, de la Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores por la que se regulan las actuaciones de seguimiento, orientación y apoyo a los procesos de reinserción de menores y jóvenes infractores posteriores al cumplimiento de medidas judiciales y extrajudiciales.

Para la efectiva reinserción social, finalidad a la que van orientadas las medidas judiciales impuestas:

- Regula medidas dirigidas a asegurar las actuaciones de apoyo y seguimiento a los menores y jóvenes infractores una vez finalizado el cumplimiento de la medida o solución extrajudicial alternativa.
- Acota la duración posible de tales actuaciones de seguimiento.
- Articula diversas actuaciones y programas de ayuda y apoyo a la inserción social y laboral.
- Establece derivaciones hacia recursos específicos si así se requiriese.

Resolución de 1 de septiembre de 2004, de la Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores, por la que se crea el fichero automatizado de datos de carácter personal referente a “Responsabilidad Penal de los Menores”.

- Creación de un fichero automatizado con el fin de recoger los datos personales que se deriven de la ejecución de las medidas previstas en la LO 5/2000.
- Permite cumplir la normativa de protección de datos y facilitar la adecuada gestión y seguimiento de las medidas judiciales de naturaleza penal impuestas a los menores.

Convenio marco de colaboración entre el Principado de Asturias, a través de la Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores, y los ayuntamientos para la ejecución de la medida judicial de prestaciones en beneficio de la comunidad por menores y jóvenes infractores.

- La LO 5/2000 permite la cooperación de entidades públicas o privadas para la ejecución de las medidas impuestas, bajo la directa supervisión - y responsabilidad- del Principado de Asturias. Para ello, éste ha elaborado un convenio marco que regula la colaboración de los ayuntamientos para la ejecución de la medida judicial de prestaciones en beneficio de la comunidad.

2.5.2.2. Aspectos de cariz educativo de Ley Orgánica 5/2000.

Aprovechamos este apartado para exponer de forma breve, los principios generales de la justicia de menores, su ámbito de aplicación y el catalogo de medidas que se les puede imponer a los menores.

A.- Principios generales de la justicia penal de menores.

Principio cardinal, determinante de toda intervención pública con menores, tanto en el proceso como en la toma de decisiones y, particularmente, en la elección de las medidas aplicables al menor infractor (LO 5/2000 art. 7.3).

De acuerdo con el interés superior del menor, la Ley posibilita el ejercicio de la oportunidad reglada: el Fiscal queda autorizado en algunos casos a desistir de la persecución de los hechos (arts. 18 y 19), frente a lo que sucede en el sistema penal de adultos, donde rige el principio de legalidad y el Fiscal queda obligado a perseguir los hechos siempre que se comete una infracción penal.

La definición del **interés superior del menor** es tarea del Juez, asistido por el Equipo Técnico y en estrecha coordinación con el Fiscal, y se relaciona con el desarrollo personal del menor y sus necesidades educativas, esto es, con su reeducación y resocialización.

Inspirándose en el interés superior del menor, los PRINCIPIOS GENERALES que han guiado la LO 5/2000 (Exposición de Motivos, II. 6) son los siguientes:

- ❖ Naturaleza formalmente penal pero materialmente sancionadora-educadora, tanto en el PROCEDIMIENTO como en las MEDIDAS aplicables a los menores infractores,
- ❖ Reconocimiento expreso de todas las garantías que se deriven del respeto de los derechos constitucionales y de las especiales exigencias del interés del menor.
- ❖ Diferenciación de diversos tramos en la categoría de infractores menores de edad a efectos procesales y sancionadores
- ❖ Flexibilización en la adopción y ejecución de las medidas aconsejadas por la circunstancias del caso concreto
- ❖ Competencia de las entidades autonómicas relacionadas con la reforma y protección de menores para la ejecución de las medidas impuestas en la sentencia y control judicial de esa ejecución.

B.- Ámbito de aplicación de la Ley Orgánica 5/2000.

El ámbito subjetivo de aplicación de la LO 5/2000 (art. 1) son las personas mayores de 14 años y menores de 18 años que hubieran cometido hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal.

Las edades indicadas (art. 5.3) se refieren al momento de la comisión de los hechos.

➤ Límite mínimo edad: 14 años

Antes de los 14 años de edad no tienen responsabilidad penal. Los actos cometidos antes de los 14 años de edad se consideran, por lo general, irrelevantes, buscándose la respuesta educativa en:

- ✓ El seno de la familia o, en su caso.
- ✓ La entidad pública de protección de menores con arreglo a lo dispuesto en el Código civil.

En estos casos (art. 3 LO 5/2000) el Ministerio Fiscal deberá remitir a la entidad pública de protección de menores testimonio de los particulares que considere precisos respecto al menor, a fin de valorar su situación, y dicha entidad habrá de promover las medidas de protección adecuadas a las circunstancias de aquél conforme a lo dispuesto en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

➤ **Límite máximo edad: 18 años**

El límite de aplicación por razón de edad, 18 años. Según dispone el art. 19 del Código Penal (CP) aprobado en 1995: "Los menores de 18 años no serán responsables criminalmente con arreglo a éste Código".

Excepcionalmente, este límite puede extenderse para dar cobertura a los jóvenes mayores de 18 y menores de 21. La LO 5/2000 prevé el cumplimiento de las medidas impuestas a menores una vez alcanzada la mayoría de edad, hasta conseguir los objetivos propuestos en las sentencia, con las excepciones previstas en el art. 14 de la LO 5/2000, en la nueva redacción dada por la LO 8/2006, de 4 de diciembre (art. 14, párrafos 1 al 5).

Se distinguen, a su vez, dos tramos de edad: de 14 a 16 años y de 17 a 18 años. Para cada tramo se dispone un tratamiento jurídico diferenciado, de hecho en el tramo de mayores de 16 años:

- Constituye una agravación específica la comisión de delitos que se caracterizan por la violencia, intimidación o peligro para las personas (LO 5/2000 Exposición de motivos 10).
- Regula específicamente un régimen de intervención del perjudicado.

A la hora de juzgar los actos delictivos, la edad que se tiene en cuenta es la que el menor tenía en el momento de realizar los hechos, siendo por tanto juzgado y ejecutándose las medidas por el procedimiento de la LO 5/2000 aunque durante el mismo alcance o supere los 18 años.

En caso de mayoría de edad del joven la Ley establece (art.14) que:

- Si tiene pendiente de ejecución una medida de *internamiento cerrado*, al alcanzar los 18 años el Juez de Menores, en *resolución motivada*, oídos el Ministerio Fiscal, el Letrado del Menor, el E.T. y la entidad pública, *podrá ordenar su cumplimiento en un centro penitenciario* de mayores.
- Si alcanza los 21 años, el Juez *ordenará* el cumplimiento del internamiento cerrado en un centro penitenciario.

C.- Medidas que pueden imponerse a los menores.

Del conjunto de la ley (L.O. 5/2000), y desde una perspectiva principalmente educativa, destaca especialmente lo relativo al catálogo de medidas que se puede imponer a los menores.

Las medidas establecidas en la LO 5/2000 están ordenadas en su art. 7 según la restricción de derechos que suponen, e implican para las personas sometidas a tales medidas una serie de obligaciones.

Es importante puntualizar que cada caso debe tratarse con la individualidad que merece la intervención con menores y, por tanto, cuanto mayor variedad de medidas mejor podremos adaptar las características del menor al tipo de sanción. En este sentido, no existen mejores ni peores medidas sino mejores o peores acoplamientos *Menor-Medida*. Esto es independiente del grado de aplicación de cada una de ellas.

C.1- Medidas de internamiento.

Las medidas de internamiento constarán de dos períodos:

- 1º. El primero se llevará a cabo en el centro correspondiente (conforme a la descripción efectuada en el apartado anterior),
- 2º. El segundo se llevará a cabo en régimen de libertad vigilada, en la modalidad elegida por el Juez.

Contenido y duración de las medidas:

- a) El Equipo Técnico deberá informar respecto del contenido de ambos períodos, y el Juez expresará la duración de cada uno en la sentencia.
- b) La duración total no excederá del tiempo que se expresa en los arts. 9 y 10 LO 5/2000.
- c) En relación con la medida de internamiento, su duración no podrá exceder de dos años con carácter general (art. 9.3 LO 8/2006 de 4 de Diciembre), computándose en su caso, a estos efectos, el tiempo ya cumplido por el menor en medida cautelar, sin perjuicio de las reglas especiales de aplicación y duración de las medidas reguladas en el art.10 LO 5/2000, que prevén una ampliación de dicho periodo para ciertos delitos en atención a su gravedad y circunstancias concurrentes y en función de la franja de edad del menor.

En caso de pluralidad de infracciones se debe proceder a la refundición de las medidas impuestas al menor, conforme a lo dispuesto en los arts. 11,12 y 47 de la Ley, siendo el límite de cumplimiento máximo el del doble de la duración de la medida más grave.

Objetivo de la medida de internamiento:

El legislador entiende que las medidas de internamiento responden a una mayor peligrosidad, manifestada en la naturaleza peculiarmente grave de los hechos cometidos, caracterizados en los casos más destacados por la violencia, la intimidación o el peligro para las personas.

El objetivo prioritario de la medida es disponer de un ambiente que provea de las condiciones educativas adecuadas para que el menor pueda reorientar aquellas disposiciones o deficiencias que han caracterizado su comportamiento antisocial, cuando para ello sea necesario, al menos de manera temporal, asegurar la estancia del infractor en un régimen

físicamente restrictivo de su libertad. La mayor o menor intensidad de tal restricción da lugar a los diversos tipos de internamiento, a los que se va a aludir a continuación.

El internamiento, en todo caso, ha de proporcionar un clima de seguridad personal para todos los implicados, profesionales y menores infractores, lo que hace imprescindible que las condiciones de estancia sean las correctas para el normal desarrollo psicológico de los menores.

Según el orden de restricción de los derechos que suponen, las medidas privativas de libertad son las siguientes:

- a) Internamiento en régimen cerrado.*
- b) Internamiento en régimen semiabierto.*
- c) Internamiento en régimen abierto.*
- d) Internamiento terapéutico.*

Analicemos ahora cada una de ellas:

a) Internamiento en régimen cerrado.

Como se define en la exposición de motivos (pto. 16) de la L.O. 5/2000, “el internamiento en régimen cerrado pretende la adquisición por parte del menor de los suficientes recursos de competencia social para permitir un comportamiento responsable en la comunidad, mediante una gestión de control en un ambiente restrictivo y progresivamente autónomo”.

Esta medida de internamiento en régimen cerrado, “sólo podrá ser aplicable cuando en la descripción y calificación jurídica de los hechos se establezca que en su comisión se ha empleado violencia o intimidación en las personas o actuado con grave riesgo para la vida o la integración física de las personas” (LO 5/2000, art. 9. 2ª).

Algunas de sus características son las siguientes:

- Los menores residirán en el centro y desarrollarán en el mismo todas las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio.
- Es la medida más restrictiva, en la ley para menores infractores.
- La duración de la medida en casos de extremada gravedad oscilará entre uno y cinco años de duración, complementada sucesivamente por otra medida de libertad vigilada con asistencia educativa hasta un máximo de otros cinco años (LO 5/2000, art. 9, 5ª).

- En el caso de delitos de homicidio, asesinato, agresión sexual o terrorismo¹⁴ y el responsable del delito fuera un menor:

- Entre dieciséis y dieciocho años de edad el internamiento variaría entre uno y ocho años, complementada por una medida de libertad vigilada hasta un máximo de cinco años.
- Entre catorce y dieciséis años el internamiento variaría entre uno y cuatro años, complementada por una medida de libertad vigilada hasta de un máximo de tres años.

En el caso de que fuesen responsables de más de un delito, los mayores de dieciséis años pueden cumplir internamientos de hasta diez años y de cinco en el caso de menores de dieciséis años.

- La competencia para conocer y juzgar sobre los delitos de terrorismo le corresponde al Juzgado Central de Menores de la Audiencia Nacional, a estos delitos se impondrá también una medida de inhabilitación absoluta.

b) Internamiento en régimen semiabierto.

El internamiento en régimen semiabierto “implica la existencia de un proyecto educativo en donde desde el principio los objetivos sustanciales se realizarán en contacto con personas e instituciones de la comunidad, teniendo el menor su residencia en el centro, sujeto al programa y régimen interno del mismo” (LO 5/2000, exp. mot. 15).

c) Internamiento en régimen semiabierto.

El internamiento en régimen abierto “implica que el menor llevará a cabo todas las actividades del proyecto educativo en los servicios normalizados del entorno, residiendo en el centro como domicilio habitual” (LO 5/2000, exp. mot. 15).

Entre las características del internamiento en régimen abierto y semiabierto podemos destacar que:

- El menor residirá en el centro educativo y atenderá al régimen interior del mismo.
- La programación del centro se orientará a la socialización, formación y capacitación del menor según el proyecto educativo de centro.
- En el régimen abierto se realizarán todas las actividades fuera del centro, en cambio el semiabierto no implica que sean todas en el centro.

¹⁴ Modificación introducida en Disposición adicional cuarta con la Ley orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad penal de los menores, en relación con los delitos de terrorismo.

d) Internamiento en régimen terapéutico

El internamiento terapéutico “se prevé para aquellos casos en los que los menores, bien por razón de su adicción al alcohol o a otras drogas, bien por disfunciones significativas en su psiquismo, precisan de un contexto estructurado en el que poder realizar una programación terapéutica, no dándose, ni, de una parte, las condiciones idóneas en el menor o en su entorno para el tratamiento ambulatorio, ni, de otra parte, las condiciones de riesgo que exigirían la aplicación a aquél de un internamiento en régimen cerrado” (LO 5/2000, exp. mot. 15).

Como vemos este tipo de internamiento estaría dirigido a menores con adicción o algún tipo de trastorno psíquico, que no dispongan, en principio, de buen apoyo social.

C.2- Medidas no privativas de libertad.

Presentamos seguidamente las medidas no privativas de libertad que pueden imponer los jueces ordenadas como aparecen en el artículo 7 de la LO 5/2000. Según la restricción de derechos que suponen, son las siguientes:

- e) Tratamiento ambulatorio.*
- f) Asistencia a un centro de día.*
- g) Permanencia de fin de semana.*
- h) Libertad vigilada.*
- i) La prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el Juez.*
- j) Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo.*
- k) Prestaciones en beneficio de la comunidad.*
- l) Realización de tareas socio-educativas.*
- m) Amonestación.*
- n) Privación del permiso de conducir ciclomotores o vehículos a motor, o del derecho a obtenerlo, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas.*
- o) Inhabilitación absoluta.*

Desarrollemos, entonces cada una de ellas:

e) Tratamiento ambulatorio.

El tratamiento ambulatorio “es una medida destinada a los menores que disponen de las condiciones adecuadas en su vida para beneficiarse de un programa terapéutico que les ayude a superar procesos adictivos o disfunciones significativas de su psiquismo. Previsto para los menores que

presenten una dependencia al alcohol o las drogas, y que en su mejor interés puedan ser tratados de la misma en la comunidad, en su realización pueden combinarse diferentes tipos de asistencia médica y psicológica. Resulta muy apropiada para casos de desequilibrio psicológico o perturbaciones de psiquismo que puedan ser atendidos sin necesidad de internamiento” (LO 5/2000 exp. mot. pto. 20).

Esta medida se puede aplicar sola o como complemento de otra. Consideramos que, dado el carácter que tiene la medida de *regla de conducta*, sería aconsejable que fuese acompañada de algún tipo de seguimiento socioeducativo como el dado con la medida de libertad vigilada al objeto de reforzar la intervención terapéutica con la actuación socioeducativa.

f) *Asistencia a un centro de día.*

En esta medida “el menor es derivado a un centro plenamente integrado en la comunidad, donde se realizan actividades educativas de apoyo a su competencia social. Esta sirve al propósito de proporcionar al menor un ambiente estructurado durante buena parte del día, en el que lleven a cabo actividades socioeducativas que puedan compensar las carencias del ambiente familiar de aquel. Lo característico del centro de día es que en ese lugar es donde toma cuerpo lo esencial del proyecto socioeducativo del menor, si bien éste puede asistir también a otros lugares para hacer uso de otros recursos de ocio o culturales. El sometido a esta medida, por lo tanto, continuará residiendo en su hogar, o en el de su familia, o en el establecimiento de acogida.” (LO 5/2000 exp. mot. pto. 17).

Orientado a los menores que hayan pasado por internamiento y se encuentren en libertad vigilada y los que no hayan pasado por internamiento pero se encuentren ejecutando cualquier otra medida.

En sí, la medida hace referencia a un lugar (centro de día integrado en la comunidad), donde se articula el proyecto socioeducativo del menor. En este centro pueden existir distintos programas dirigidos al desarrollo de la competencia social del menor, actividades de apoyo, educativa, formativa, laboral o de ocio. Si el menor necesita un programa específico de la comunidad podría asistir a él aunque el proyecto se articule desde el centro de día.

Puede considerarse el puente de comunicación entre el mundo del menor y la sociedad. En este sentido, puede utilizarse como recurso intermedio entre el internamiento y las medidas de medio abierto para la integración del menor en la sociedad.

g) Permanencia de fin de semana.

Medida por la que “un menor se ve obligado a permanecer en su hogar desde la tarde o noche del viernes hasta la noche del domingo, a excepción del tiempo en que realice las tareas socio-educativas asignadas por el Juez. En la práctica combina elementos del arresto de fin de semana y de la medida de tareas socio-educativas o prestaciones en beneficio de la comunidad. (LO 5/2000 exp. mot. pto. 21).

Está dirigida especialmente a menores y jóvenes que cometen actos vandálicos o agresiones leves los fines de semana. Ello implica que durante la semana suelen ser menores que realizan actividades escolares, formativas o laborales normalizadas.

Su finalidad es principalmente disuasoria ya que su valor educativo se ve mermado por el escaso tiempo que conlleva la ejecución de dicha medida. Aunque podría ser considerada como medida privativa de libertad, y de hecho lo es aunque sea en su propio domicilio, pero la contemplamos dentro de las no privativas de libertad por ejecutarse en el contexto natural del menor y tener la posibilidad de asistir actividades socioeducativas en su entorno.

h) Libertad vigilada.

Durante el tiempo que se establezca en la sentencia, el menor infractor estará sometido “a una vigilancia y supervisión a cargo de personal especializado, con el fin de que adquiera las habilidades, capacidades y actitudes necesarias para un correcto desarrollo personal y social. Durante el tiempo que dure la libertad vigilada, el menor también deberá cumplir las obligaciones y prohibiciones que, de acuerdo con esta Ley, el Juez puede imponerle” (LO 5/2000 exp. mot. pto. 18).

Orientada a menores que no habiendo cometido delitos muy graves necesitan un apoyo educativo en su entorno, presentando déficits con necesidades educativas, formativas o laborales (necesitando apoyo en la búsqueda de empleo, estrategias para mantenerlo, etc.) y requiriendo factores protectores que facilitan el trabajo con los factores de riesgo dentro de su propio contexto.

Habría que señalar que esta medida podría considerarse clásica en nuestro sistema, ya que se contemplaba en anteriores legislaciones y que dentro del resto de sistemas judiciales europeos de menores suele aplicarse, aunque con distintas acepciones y contenidos.

Su principal característica es la intervención en el propio entorno natural del menor, sin desarraigarlo de su hábitat, con una doble función: por un lado la de control y por el otro la socioeducativa.

En esta medida se ha de hacer un seguimiento de su actividad y de su asistencia a la escuela, al centro de formación profesional o al lugar de trabajo, según los casos, procurando ayudarles a superar los factores que determinaron la infracción cometida. Asimismo, esta medida obliga, en su caso, a seguir las pautas socio-educativas que señale la entidad pública o el profesional encargado de su seguimiento, de acuerdo con el programa de intervención elaborado al efecto y aprobado por el Juez de Menores.

También obliga a mantener con dicho profesional las entrevistas establecidas en el programa y a cumplir, en su caso, las reglas de conducta impuestas por el Juez, que podrán ser alguna o algunas de las siguientes:

- 1º. Obligación de asistir con regularidad al centro docente correspondiente, si el interesado está en el período de la enseñanza básica obligatoria, y acreditar ante el Juez dicha asistencia regular o justificar en su caso las ausencias, cuantas veces fuere requerido para ello.
 - 2º. Obligación de someterse a programas de tipo formativo, cultural, educativo, profesional, laboral, de educación sexual, de educación vial u otros similares.
 - 3º. Prohibición de acudir a determinados lugares, establecimientos o espectáculos.
 - 4º. Prohibición de ausentarse del lugar de residencia sin autorización judicial previa.
 - 5º. Obligación de residir en un lugar determinado.
 - 6º. Obligación de comparecer personalmente ante el Juzgado de Menores o profesional que se designe, para informar de las actividades realizadas y justificarlas.
 - 7º. Cualesquiera otras obligaciones que el Juez, de oficio o a instancia del Ministerio Fiscal, estime convenientes para la reinserción social del sentenciado, siempre que no atenten contra su dignidad como persona. Si alguna de estas obligaciones implicase la imposibilidad del menor de continuar conviviendo con sus padres, tutores o guardadores, el Ministerio Fiscal deberá remitir testimonio de los particulares a la entidad pública de protección del menor, y dicha entidad deberá promover las medidas de protección adecuadas a las circunstancias de aquél, conforme a lo dispuesto en la LO 1/1996.
- i) *La prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el Juez.*

Esta medida impedirá al menor acercarse a ellos, en cualquier lugar donde se encuentren, así como a su domicilio, a su centro docente, a sus lugares de trabajo y a cualquier otro que sea frecuentado por ellos.

La prohibición de comunicarse impedirá al menor establecer con aquellas, por cualquier medio de comunicación o medio informático o telemático, contacto escrito, verbal o visual. Si esta medida implicase la imposibilidad del menor de continuar viviendo con sus padres, tutores o guardadores, el Ministerio Fiscal deberá remitir testimonio de los particulares a la entidad pública de protección del menor, y dicha entidad deberá promover medidas de protección adecuadas a las circunstancias de aquél, conforme a lo dispuesto en la L.O. 1/1996.

j) Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo.

Es una medida que “intenta proporcionar al menor un ambiente de socialización positivo, mediante su convivencia, durante un periodo determinado por el Juez, con una persona, con una familia distinta a la suya o con un grupo educativo que se ofrezca a cumplir la función de la familia en lo que respecta al desarrollo de pautas socioeducativas prosociales en el menor” (LO 5/2000 exp. mot. pto. 22).

Aunque el texto de la Ley no manifiesta explícitamente el carácter voluntario de esta medida, creemos que ha de contarse con el consentimiento del menor, pues éste puede rechazar vivir con otro grupo familiar distinto al suyo y podría darse la posibilidad de aplicar otra medida de características similares.

k) Prestaciones en beneficio de la comunidad.

“La persona sometida a esta medida, que no podrá imponerse sin su consentimiento, ha de realizar las actividades no retribuidas que se le indiquen, de interés social o en beneficio de personas en situación de precariedad. Se buscará relacionar la naturaleza de dichas actividades con la naturaleza del bien jurídico lesionado por los hechos cometidos por el menor” (LO 5/2000, art. 7j).

Esta medida, cada vez más aplicada, puede considerarse como una de las medidas con mayor fuerza educativa por distintas razones ya que:

- Se realiza una tarea *reparadora* de los daños ocasionados.
- El menor debe enfrentarse en muchas ocasiones con la víctima y los hechos.
- A nivel socio-cognitivo el menor puede entender a través de la acción el daño producido por su conducta desadaptada, en los demás y en la comunidad.

l) Realización de tareas socio-educativas.

En la realización de tareas socio-educativas el menor lleva a “cabo actividades específicas de contenido educativo que faciliten su reinserción social. Puede ser una medida de carácter autónomo o formar parte de otra más compleja. Empleada de modo autónomo, pretende satisfacer necesidades concretas del menor percibidas como limitaciones de su desarrollo integral” (LO 5/2000, exp. mot. pto. 19).

Esta medida aparece en nuestra legislación con el objetivo de subsanar déficits muy específicos de carácter socioeducativo (si fuese un problema clínico sería una medida de tratamiento terapéutico) asistiendo a programas de competencia social. Es decir, parece entenderse que esta medida implica sólo asistir a un programa específico (existente en la comunidad o elaborado ad hoc por el educador correspondiente), sin que tenga una actuación tan integral como es la libertad vigilada, en la que además de poder asistir a un determinado programa de desarrollo de competencia social puede llevar elementos de control y de actuación sobre la familia y la comunidad.

m) Amonestación.

Esta medida consiste en que “el Juez, en un acto único que tiene lugar en la sede judicial, manifiesta al menor de modo concreto y claro las razones que hacen socialmente intolerables los hechos cometidos, le expone las consecuencias que para él y para la víctima han tenido o podían tener tales hechos, y le formula recomendaciones para el futuro” (LO 5/2000 exp. mot. pto. 14).

Aunque el hecho de que la ejecute el propio Juez de Menores, como figura de autoridad, le puede dar un carácter represivo, tiene también un claro carácter educativo. Lo encontramos cuando el propio Juez (investido también de educador) le haga comprender la gravedad de los hechos cometidos y las consecuencias de los mismos para sí y la sociedad.

n) Privación del permiso de conducir ciclomotores o vehículos a motor, o el derecho a obtener, o de las licencias administrativas para caza o para uso de cualquier tipo de armas.

Se define como una medida “accesoria que se podrá imponer a aquellos casos en los que los hechos cometidos tengan relación con la actividad que realiza el menor y que ésta necesite autorización administrativa” (LO 5/2000 exp. mot. pto. 23).

Esta medida que aparece con la publicación de la L.O. 4/92, no permite en sí misma una práctica educativa, ya que consiste meramente en la aplicación de una sanción.

o) Inhabilitación absoluta.

De conformidad con lo previsto en la disposición adicional cuarta, la medida de inhabilitación absoluta produce la privación definitiva de todos los honores, empleos y cargos públicos sobre el que recayere, aunque sean electivos, así como la incapacidad para obtener los mismos o cualesquiera otros honores, cargos o empleos públicos, y la de ser elegido para cargo público, durante el tiempo de la medida.

3

Diseño de investigación

- 3.1 Origen del proyecto y objetivos de la investigación
- 3.2 Metodología de desarrollo y evaluación de programas
- 3.3 Población y muestra
- 3.4 Técnica e instrumentos de recogida y análisis de la información
- 3.5 Análisis de la información
- 3.6 Criterios de rigor científico de la investigación

3. Diseño de investigación

El marco metodológico general de investigación es el *desarrollo y evaluación de programas*, evaluación que, como señala De Miguel (2000), puede ser sumativa o formativa. En nuestro caso, aunque se dan las dos, tiene especial relevancia la formativa, ya que la intención general de la investigación es generar un proceso formativo de reflexión sobre nuestra intervención socioeducativa.

Teniendo presente esta finalidad de partida, exponemos en primer lugar la justificación del diseño y los objetivos de la investigación, para pasar después a presentar un repaso teórico relacionado con la evaluación de programas que se completa con una referencia a la evaluación de programas de desde la reflexión-acción. A continuación, mostramos nuestra propuesta de evaluación, orientada a realizar un análisis en profundidad del «contexto» institucional en el que nos movemos, una descripción del «programa», su «desarrollo» y sus «resultados».

Finalizado este punto, asumimos la descripción de la población y muestra de estudio, para pasar por último a exponer técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información, así como los criterios de rigor científico.

3.1. ORIGEN DEL PROYECTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la Casa Juvenil de Sograndio, institución en la que se enmarca la investigación, se venía trabajando en diferentes proyectos orientados a la mejora de la calidad educativa de nuestra intervención. Interés que venía motivado principalmente por la necesidad de redefinir nuestra praxis una vez puesta en marcha la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal de los Menores (5/2000).

De hecho, en el año 2002, iniciamos una investigación en el ámbito de la competencia social de jóvenes con conductas delictivas. La primera parte de esta investigación fue una **evaluación de necesidades**, que constituía el Trabajo de investigación de Doctorado, defendido públicamente en septiembre de 2003 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (Pintado, 2003).

En el 2005 el equipo de educadores de Sograndio participa en una Jornada-debate¹⁵ organizada por el Instituto Asturiano de Administración Pública “Adolfo Posada” donde, retomando el trabajo del 2003, se plantean y debaten distintas reflexiones orientadas a mejorar la intervención en los programas socioeducativos para jóvenes conflictivos. Esta comunicación que fue publicada en un libro coordinado por Rodríguez y Becedóniz (2007).

¹⁵ Jornada-Debate *Aportaciones de la Psicología jurídica a la intervención con menores en conflicto social*. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Economía y Administraciones Públicas. Instituto Asturiano de Administraciones Públicas “Adolfo Posada”. 16 y 17 de junio de 2005.

Por tanto, aunque la Tesis Doctoral comience en 2006, parte de un trabajo de análisis, iniciado en el 2002, que se convierte en una referencia fundamental de la misma. A continuación presentamos el cuadro 3.1 que nos ayuda a estructurar visualmente este proceso.

Cuadro 3.1: Momentos de la investigación

PRE-TESIS		TESIS
Primer momento (2002-2003)	Segundo momento (2004-2005)	TERCER MOMENTO (2006-2011)
Evaluación de necesidades de competencia social.	Socialización y menores en régimen de internamiento. Reflexiones para la intervención.	Un programa de competencia social en un centro de responsabilidad penal de menores. Desarrollo, evaluación y propuestas didácticas de mejora.

Fuente: Elaboración propia.

De esta primera etapa que, como vemos en el cuadro 3.1 hemos querido denominar Pre-tesis, destacamos dos conclusiones (Pintado, 2003 y 2007):

- I. Parece confirmarse (según los resultados del BAS-3) un bajo nivel de socialización o de habilidades de competencia social.
- II. Las grandes diferencias entre el contexto de referencia y la perspectiva normalizadora de la institución educativa hacen que en la mayoría de los casos exista una distancia insalvable entre las estrategias que les aporta la institución educativa y las que creen necesitar.

Es decir, la investigación anterior detecta en líneas generales un déficit de habilidades de competencia social en los/as jóvenes del centro, así como la necesidad de transformar nuestra práctica socioeducativa, para poder adaptarla a sus características.

Este hecho nos obligaba a acometer un proceso formativo de reflexión sobre nuestra práctica, con objeto de mejorar la intervención en el desarrollo de programas socioeducativos, intentando salvar esa distancia entre las estrategias utilizadas por los educadores y educadoras y las que necesitaban los jóvenes.

Pero para desarrollar este proceso formativo de reflexión necesitábamos un marco de referencia natural que pudiese generar información y datos para el análisis de nuestra práctica. Teniendo presente el bajo nivel de competencia social detectado, un buen marco podía ser la evaluación de un programa de competencia social, dando así respuesta a estas dos principales necesidades detectadas en trabajos anteriores.

Éramos conscientes, no obstante, de que este tipo de programas de adquisición de habilidades sociales, cognitivas y personales, muchas veces no son bien

recibidos por los jóvenes, ya que exigen concentración y trabajo, provocando fatiga y desánimo en muchos de ellos. Hay que reconocer, en este sentido, que muchas de las propuestas ofrecidas empleaban un método de trabajo rutinario, basado habitualmente en ofrecer un texto que tenían que leer para más tarde contestar a una serie de preguntas (ya sea de forma oral o escrita). Esta dinámica de trabajo provocaba rechazo o cierto recelo por su asociación con actividades académicas que no les resultan interesantes ni atractivas, lo que dificultaba la consecución de los objetivos que pretendían lograr dichas tareas.

Teniendo como columna vertebral un programa de competencia social, nuestra intención general se dirige a realizar un trabajo de adaptación y elaboración de actividades, implementarlas y reflexionar sobre ellas, con objeto de obtener unas recomendaciones didácticas que nos ayuden a proponer dinámicas de trabajo más motivadoras para las jóvenes y los jóvenes.

Y todo ello, tomando como marco de investigación un programa, en concreto, *El Programa de Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes* (PPS-VCJ).

La finalidad general de esta evaluación de programas, y sus objetivos más específicos se presenta en el cuadro 3.2.

Cuadro 3.2: Objetivos generales y específicos de la investigación.

OBJETIVO GENERAL
<i>Desarrollar y evaluar un programa de competencia social generando un proceso formativo de reflexión y mejora de la práctica en el ámbito de la intervención didáctica de un Centro de Responsabilidad Penal de Menores.</i>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Seleccionar y adaptar el programa a las características del centro y de sus internos/as.</i> 2. <i>Definir los núcleos temáticos de referencia para la planificación y el análisis de nuestro trabajo didáctico.</i> 3. <i>Analizar la influencia de las distintas propuestas didácticas en la consecución de los objetivos de las sesiones y en las variables individuales: interés, participación y conductas disruptivas.</i> 4. <i>Comprobar la eficacia del programa en función de los indicadores externos utilizados para la evaluación del mismo.</i> 5. <i>Valorar la opinión y satisfacción que suscita el programa.</i> 6. <i>Reducir las reticencias de los jóvenes hacia los programas de corte cognitivo, facilitándoles una experiencia previa positiva y motivadora.</i> 7. <i>Elaborar propuestas didácticas de actuación que contribuyan a mejorar el éxito de los programas socioeducativos.</i>

3.2. METODOLOGÍA DE DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS

La relación de la evaluación de programas con la investigación hace necesario dedicar un espacio teórico a explorar esta terminología y metodología de trabajo.

3.2.1 CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS: ENFOQUES RELEVANTES

Si partimos de que la educación supone una «acción sistemática e intencionada» encaminada a la mejora de las personas, esto nos obliga a tener que concretar de alguna manera nuestra intervención, y para ello se utilizan diferentes constructos metodológicos entre los que se encuentran los programas.

De hecho, hablar de programa es hablar de un plan de trabajo, de un conjunto de acciones mediante las cuales se transforman intenciones educativas en propuestas didácticas concretas que permitan conseguir unos objetivos de forma planificada y no arbitraria. Partiendo de esta concepción del término programa, entenderemos por «evaluación de programas» la valoración de este plan de trabajo, su desarrollo y resultados, a partir de unos criterios dados, todo ello con objeto de optimizar nuestra praxis. Por lo tanto, podríamos decir que la evaluación de programas formaría parte de la esencia misma de la educación, ya que su finalidad es perfeccionar nuestro trabajo para lograr la mejora personal y social de nuestros educandos y educandas.

En este sentido, retomamos la definición de Pérez Juste (1995, p.73) que entiende la **evaluación de programas** como «*un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de **mejora** tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso*».

En relación a esta definición, Gregorio Enríquez (2002) señala que las características fundamentales de la evaluación de programas serían:

- ✓ **Tipo particular de evaluación que tiene como objeto un programa.**
- ✓ **Proceso sistemático e intencional de recogida de información.**
- ✓ **Proceso destinado a valorar la calidad y el logro.**
- ✓ **Base para la toma de decisiones que procure la mejora del programa.**
- ✓ **Base para la toma de decisiones que mejore la sociedad.**

En esta línea, Pérez Juste (2000) defiende que los movimientos de calidad, con sus diversos modelos más o menos elaborados e implantados, reconocen que la evaluación y, entre ellas, la de programas, es una de las principales estrategias o

la herramienta al servicio de uno de sus principios fundamentales: el de la mejora continua.

Javier Tejedor (2000), afirma que la evaluación de programas es un proceso para generar formas útiles de comprensión sobre una innovación (o una intervención). Este sentido de utilidad hay que entenderlo como la posibilidad de aplicar la evaluación como un recurso crítico para optimizar los procesos de acción educativa, razón por la que, a nivel metodológico, puede entenderse como un proceso de investigación evaluativa.

San Fabián (1996), intentando dar luz a esta dicotomía entre “evaluación de programas” e “investigación evaluativa”, afirma que la evaluación de programas sería aquello que se realiza habitualmente como parte del diseño del programa, con el fin primordial de guiar y reorientar su desarrollo. En cambio, en la investigación evaluativa se le da más importancia al proceso evaluativo como medio para conocer mejor no sólo el desarrollo de un programa en sí, sino sus relaciones con otros programas y niveles de la realidad estudiada. Es decir, la toma de decisiones excede al programa.

Por otro lado, algunos autores como Orden (2000) se interrogan sobre «el para qué» de la evaluación de programas. La respuesta convencionalmente se concreta en dos categorías: la función diagnóstica como base de la intervención educativa y prevención, y la función de control y rendimiento de cuentas que supone informar a usuarios y consumidores de programas educativos. Es decir, lo que tradicionalmente se conoce como función o evaluación formativa y sumativa.

La evaluación formativa de programas se centra principalmente en determinar las necesidades, en su plan y diseño y en su propio desarrollo o aplicación (análisis del contexto, planificación y proceso). Y, por tanto, es la evaluación formativa la que proporciona la información adecuada para la mejora de los procesos educativos y, a través de ellos, del producto.

La evaluación sumativa, en cambio, tiene un carácter más final, centrándose especialmente en los resultados inmediatos, productos e impacto de los programas educativos. No obstante, ambas, la formativa y la sumativa, se orientan a la optimización de los programas y, en último término, de la educación. Sea cual sea el tipo de evaluación, su influencia sobre el proceso y el producto es crucial, ya que influye directa o indirectamente en la calidad.

Finalmente, cerraremos este apartado recapitulando una serie de fundamentos teóricos orientados a optimizar la evaluación de programas en la intervención social (véase el cuadro 3.3).

Cuadro 3.3: Fundamentos que ayudan a optimizar la evaluación de programas.

FUNDAMENTOS	MATIZACIONES
1. Partir de un marco teórico que acredite la intervención y su metodología evaluativa.	Las personas que planifiquen los programas deberán definir y justificar previamente las acciones educativas y cómo se deben aplicar para que tenga las consecuencias deseadas. Es necesario reflexionar sobre los parámetros teóricos y criterios a partir de los cuales vamos a elegir el enfoque evaluativo, concretando el marco de referencia que se va a utilizar en el proceso de construcción del conocimiento ¿qué pretende conocer?, ¿qué tipo de conocimientos necesita?, ¿cómo va a proceder para su construcción?, etc..
2. Afrontar la evaluación desde el eclecticismo.	La evaluación es esencialmente una tarea ecléctica por lo que es muy cuestionable la utilización de los paradigmas clásicos con este fin (Cook, 1997). No podemos olvidar que no existe un paradigma teórico comprensivo capaz de integrar todos los interrogantes y problemas que conlleva la realización de un proceso evaluativo que debe dar respuesta a diferentes finalidades, audiencias y usos diversos.
3. Seleccionar los métodos sin perder de referencia su objetivo.	Los métodos de evaluación deben ser elegidos en función de la finalidad que orienta el proceso. No existen métodos de evaluación que se puedan aplicar siempre, deben ser elegidos en función del propósito hacia el que se orienta la evaluación y la necesidad de obtener resultados creíbles.
4. Caminar hacia la pluralidad metodológica.	La evaluación es un campo del conocimiento donde el debate cuantitativo-cualitativo ya está superado (Reichardt y Rallis 1994, Datta 1997, De Miguel 1999). No podríamos entender planteamientos exclusivos, ya que son necesarios ambos tipos de metodologías. Las evaluaciones suelen responder a diversos propósitos y audiencias, por lo que lo habitual será utilizar una combinación de datos, análisis y métodos en función del tipo de informaciones y conocimientos que perseguimos en cada momento y fase del proceso. Esta tarea se enriquece precisamente con la pluralidad (De Miguel, 2000).
5. Visión plural y consensuada.	Con objeto de conseguir juicios fundamentados en conocimientos contrastados por la opinión mayoritaria de los implicados en el programa, se hace necesario abordar esta tarea con una visión pluralista e integradora. Es decir, debe primarse la inclusión e integración de distintos análisis y resultados. La validez de las observaciones y recomendaciones se incrementa cuanto mayor sea la pluralidad y el contraste en la evaluación de programas.
6. Informes útiles: independientes, precisos y comprensibles.	Para que un informe tenga credibilidad y sea útil deben tenerse presentes dos cuestiones importantes: 1º- Deben responder a las necesidades de las audiencias y ser elaboradas de forma objetiva sin poner en cuestión la independencia del evaluador. 2º- Deben ser redactados en términos claros, con datos e informaciones precisas que sean fácilmente comprensibles por las audiencias implicadas (De Miguel, 2000).
7. Metaevaluación del trabajo realizado.	Debemos acostumbrarnos a realizar estudios de metaevaluación utilizando protocolos de valoración y permitiendo que la evaluación externa pueda examinar nuestro trabajo.

Fuente: Elaboración a partir de: Shadish, Cook y Leviton (1991), Cook (1997), Scriven (1997), Stake y Mabry (1997), De Miguel (2000), Rossi, Freeman y Lipsey (1999), Chacón (2003) y Martínez, 2007.

De la Orden (2000) señala que toda evaluación tiene que tener unas consecuencias, dicho de otra manera, deben tomarse decisiones en función de las cuales se decidió la evaluación, porque una evaluación sin consecuencias es inútil y puede ser incluso perjudicial para el objeto evaluado y su contexto.

De hecho, como defiende Jariot (2001), la evaluación de programas debe ir encaminada hacia la toma de decisiones. Y esta toma de decisiones puede centrarse en el programa mismo, en la optimización de la situación, en la mejora del proceso de intervención, en aspectos administrativos o políticos con vistas a promover su continuidad, su cancelación o su expansión. Como podemos ver, podría describirse como una continua toma de decisiones encadenadas desde las que se eligen las acciones a realizar hasta que se decide el punto en el que se han conseguido los objetivos iniciales para el ajuste decisional.

ENFOQUES

La historia de la evaluación de programas es bastante reciente y, hasta cierto punto, paralela a la evolución de las perspectivas de los métodos de investigación en las ciencias sociales (Menéndez Vega, 2010). Desde las primeras sistematizaciones de las conductas humanas a través de tests psicométricos, se ha recorrido un largo camino en el desarrollo del concepto, el objeto y los modelos de evaluación.

En los últimos años, distintos autores han intentado organizar las diversas propuestas de Evaluación de Programas. Estos enfoques se han materializado en modelos concretos, entre los que destacamos los siguientes:

- El modelo Tyler (1969) se considera uno de los primeros modelos utilizados para la evaluación de programas, comenzando a utilizarse en los años cuarenta y cincuenta. Se centra en el logro de objetivos preestablecidos, que deben ser cuidadosamente definidos en términos de conducta (Mager, 1962), y no tiene en cuenta los contextos de aplicación ni otros elementos complementarios.
- En los años sesenta destacan los ensayos de Cronbach (1963) y Scriven (1967). Los estudios de Cronbach aportan ideas importantes como asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones, asumir el análisis del proceso y defender el uso de diseños funcionales para la evaluación de programas, en contra de diseños más estructurados.
- Scriven señala dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación: la formativa y la sumativa. El término de evaluación formativa lo utiliza para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y el término de evaluación sumativa para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad (Escudero Escorza, 2003).

- En esta época destacan también autores como Stake, que en su primera etapa está muy influenciado por las propuestas de Tyler, respecto a la concepción evaluativa centrada en los objetivos, proponiendo el método de evaluación de la figura (Stake, 1967), como rostro o imagen total de la evaluación. Este método gira en torno a tres componentes, *antecedentes*, *transacciones* y *resultados*, elaborando dos matrices de datos, una de descripción y otra de juicio. En la primera se recogen de un lado las intenciones y de otro las observaciones y, en la segunda, las normas, lo que se aprueba y los juicios, lo que se cree que debe ser. Sin embargo, hacia la mitad de los años setenta, Stake se aleja de la tradición tyleriana de preocupación por los objetivos y revisa su método de evaluación hacia un planteamiento que denominó «respondente» (Stake, 1975a y 1975b), asumiendo que los objetivos del programa pueden modificarse sobre la marcha, con la finalidad de ofrecer una visión completa y holística del programa y responder a los problemas y cuestiones reales que plantean los implicados (Escudero Escorza, 2003).
- Por otro lado, Alkin (1969) propone el modelo CES (Centro para el Estudio de la Evaluación), el cual se estructura en las siguientes fases: valoración de las necesidades y fijación del problema, planificación del programa, evaluación de la instrumentalización, evaluación de progresos y evaluación de resultados.
- Owens (1973) y Wolf (1974 y 1975), a su vez, plantean un método de contraposición o discusión que sobre un programa llevan a cabo dos grupos de evaluadores, partidarios y adversarios, para proporcionar información pertinente a quienes toman decisiones. Eisner plantea la evaluación en términos similares al proceso de crítica artística (véase Eisner, 1971, 1975 y 1981).
- Además, destaca el método de la evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton, 1977), con un enfoque más holístico, descriptivo e interpretativo, que pretende iluminar un complejo rango de cuestiones que se dan de manera interactiva (Fernández, 1991). La evaluación democrática de MacDonald (1971 y 1976), también denominada holística, supone la participación colaborativa de los implicados, siendo el contraste de opiniones de los implicados el elemento evaluativo principal.

Para finalizar este recorrido, como señala Escudero Escorza (2003), no podemos olvidar una de las figuras señeras de este campo de la evaluación de programas: Daniel L. Stufflebeam (1971, 2002), quien propone el modelo CIPP. Este modelo concibe la evaluación como el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, organizando su marco conceptual de evaluación en cuatro fases: Contexto, Entrada, Proceso y Producto.

Apoyándonos en la clasificación de Escudero Escorza (2003), que a su vez está basada en la de Castillo y Gento (1995), presentamos el cuadro 3.4 donde se organizan los enfoques o modelos de evaluación que hemos ido exponiendo.

Cuadro 3.4: Clasificación de enfoques de evaluación de programas.

MÉTODO/AUTOR	FINALIDAD EVALUATIVA	PARADIGMA DOMINANTE	CONTENIDO/METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN
Consecución objetivos Tyler (1940)	Medición logro objetivos	Cuantitativo	Resultados
CIPP Stufflebeam (1971) (2002 versión actualizada)	Información para toma decisiones	Mixto	C (contexto) I (input – entrada) P (proceso) P (producto)
Figura (countenance) Stake (1967)	Valoración resultados y proceso	Mixto	Antecedentes, transacciones, resultados
CSE Alkin (1969)	Información para determinación de decisiones	Mixto	Centrados en logros de necesidades
Planificación educativa Cronbach (1982)	Valoración proceso y producto	Mixto	U (unidades de evaluación) T (tratamiento) O (operaciones)
Atención al cliente Scriven (1973)	Análisis de necesidades del cliente	Mixto	Todos los efectos del programa
Contraposición Owens (1973) Wolf (1974)	Opiniones para decisión consensuada	Mixto	Cualquier aspecto del programa
Crítica artística Eisner (1981)	Interpretación crítica de la acción educativa	Cualitativo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contexto ➤ Procesos emergentes ➤ Relaciones de procesos ➤ Impacto en contexto.
Evaluación respondente Stake (1976)	Valoración de respuesta a necesidades de participantes	Cualitativo	Resultado de debate total sobre programa
Evaluación holística MacDonald (1976)	Interpretación educativa para mejorarla	Cualitativo	Elementos que configuran la acción educativa
Evaluación iluminativa Parlett y Hamilton (1977)	Iluminación y comprensión de los componentes del programa	Cualitativo	Sistema de enseñanza y medio de aprendizaje

Fuente: Escudero Escorza (2003).

No obstante, y como sostiene Alvira (1991), la mayoría de las propuestas no son modelos absolutamente distintos, sino que son diferentes aproximaciones a unas pocas variantes básicas de la metodología de la evaluación. De hecho, Castillo y Cabrerizo (2006, pp. 96-97), centrándose en los enfoques de evaluación de programas con mayor relevancia en el campo de la educación social, clasifican en tres grupos básicos los enfoques de evaluación de programas. Veamos sus características en el cuadro siguiente (3.5):

Cuadro 3.5: Características de los grupos básicos de los enfoques de evaluación de programas de intervención socioeducativa.

ENFOQUES ORIENTADOS HACIA OBJETIVOS:
<ul style="list-style-type: none">▪ Se centran en los propósitos y finalidades de la educación en la medida que se consiguen los objetivos y el grado de consecución de los mismos.▪ Pretenden comprobar si los objetivos de los programas educativos logran las metas definidas en su elaboración.▪ La definición de los objetivos y las metas es el principal elemento de estos modelos.▪ Estos modelos son conocidos como “clásicos”.
ENFOQUES ORIENTADOS HACIA CONTENIDOS:
<ul style="list-style-type: none">▪ Se centran en los propósitos y finalidades de la educación en la medida que se consiguen los contenidos propuestos.▪ Las metas de los programas de intervención socioeducativa son los contenidos a conseguir.▪ Suelen estar ligados a enfoques «tecnológicos» del desarrollo curricular.▪ Están muy relacionados con el «conductismo».
ENFOQUES ORIENTADOS AL JUICIO DEL MÉRITO O VALOR:
<ul style="list-style-type: none">▪ Consideran fundamentalmente las necesidades del sujeto o destinatario.▪ Es necesario una formación adecuada con dominio de técnicas para el análisis de datos y la emisión del juicio.▪ La función del evaluador es investigar el mérito y valor de un programa, es decir, la eficacia o no del mismo y su forma de llevarlo a cabo.▪ Elementos del análisis: Ámbito específico; Contexto; Entrada; Proceso y Producto.

Fuente: Castillo y Cabrerizo (2004, pp. 97)

Por su parte, Domínguez Fernández (2000) propone realizar esta agrupación en tres concepciones vinculadas, pero con un contenido ligeramente distinto. Las adjuntamos a continuación (véase cuadro 3.6):

Cuadro 3.6: Enfoques de evaluación: Concepción, rasgos y autores.

CONCEPCIÓN	RASGOS MÁS DESTACADOS	AUTORES
Conductista, racional-científica (eficientista).	La evaluación se entenderá como comprobación de hipótesis desde datos prefijados y su propósito fundamental se orienta a recoger los datos finales del proceso y valoración de su eficacia	Tyler, Taba, Mettfessel y Michael y Stufflebeam hasta 1987.
Humanistas y cognitivista (fenomenológica).	Se distinguen a su vez dos tendencias: a) Humanista, centrada en la evaluación de los procesos afectivos y actitudinales. La finalidad principal de la evaluación es valorar el proceso realizado.	Stufflebeam con el modelo CIPP. Scriven Stake.
	b) Cognitivista, centrada en la evaluación de procesos cognitivos y toma de decisiones. Su finalidad será valorar los procesos mentales que se desarrollan durante el aprendizaje y su resultado en la toma de decisiones. Asume la evaluación como un proceso integrado de enseñanza aprendizaje.	Stake, Cronbach y Scriven.
Sociopolítica y crítica.	La intervención se entiende como un instrumento de cambio social. La evaluación tiene sentido como valoración del proceso, con la finalidad de desvelar lo que subyace bajo la realidad en un proceso de investigación.	Parlett y Hamilton, McDonald y Eisner.

Fuente: Domínguez Fernández (2000, pp. 21-30).

3.2.2 MODELOS DE REFERENCIA QUE GUÍAN NUESTRA EVALUACIÓN

Para la elección de modelos de referencia que guíen nuestra evaluación, nos hemos decantado por enfoques evaluativos que pudiesen dar respuesta a la compleja realidad que se pretende valorar, siendo preferible, a nuestro entender, buscar un modelo amplio y comprensivo que permita adaptarse a diferentes elementos relevantes del contexto institucional y social en el que nos encontramos.

Nuestra población adolescente, aunque tiene características comunes como las conductas delictivas, en muchos otros aspectos resulta heterogénea, lo que nos obliga a plantearnos un modelo flexible y adaptado a sus características, centrado principalmente en la toma de decisiones para la mejora de la intervención socioeducativa.

Por otro lado, es importante tener presente la buena acogida y valoración que ha tenido la investigación en el centro, lo que permitió adecuar la organización, el horario y el desarrollo de las rutinas institucionales al programa y a las sesiones de evaluación que se fueron desarrollando. Ello hizo posible un análisis en profundidad del proceso socioeducativo y el desarrollo del programa, al que hemos querido dar especial relevancia, ya que concebimos a los educandos y educandas como seres en proceso, que tienen la necesidad de desarrollarse socialmente como sujetos activos y protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Aunque varios modelos se ajustan a estas características, hemos optado por el modelo CIPP (Stufflebeam 2002), como guía de nuestra intervención. Opción basada en que este ostenta una clara orientación a la toma de decisiones para la mejora, posibilitando que el proceso tenga un lugar relevante en la evaluación, pero sin olvidarse de analizar el contexto, el programa y los resultados.

Por otro lado, y reconociendo la gran influencia del modelo CIPP en nuestra propuesta de evaluación, como defiende Escudero (1993), más que hablar de modelo utilizado, preferimos hablar de enfoques modélicos, puesto que es cada evaluador el que termina construyendo su propio modelo en cada investigación evaluativa, en función del tipo de trabajo y las circunstancias (Escudero, 1993).

De hecho, el modelo final que hemos implementado está también influenciado por el enfoque de Pérez Juste (1992, 1995, 2000), que abarca prácticamente los mismos elementos a evaluar, con un criterio de organización muy armónico e intuitivo que, al igual que nosotros, dedica un momento o fase a la evaluación del programa en cuanto tal. Veamos ahora una breve presentación de ambos.

3.2.2.1 El modelo CIPP

Probablemente la propuesta o modelo CIPP (*contexto, input, proceso, producto*) sea uno de los más conocidos y que han alcanzado mayor reconocimiento. Es un modelo que proviene del mundo educativo, integral, que combina la perspectiva global y permite profundizar en la evaluación de un programa.

Se estructura en cuatro fases: el contexto, la entrada, el proceso y el producto, que pueden ser utilizadas tanto como guías para la toma de decisiones, función formativa, como para suministrar información para la responsabilidad, función sumativa. En el cuadro 3.7 puede observarse como el modelo CIPP intenta dar respuesta a estas dos funciones (formativa y sumativa) en cada una de sus cuatro fases.

Cuadro 3.7: Fases: Toma de decisiones y responsabilización.

FASES	TOMA DE DECISIONES (ORIENTACIÓN FORMATIVA)	RESPONSABILIZACIÓN (ORIENTACIÓN SUMATIVA)
Contexto	Guía para la elección de objetivos y asignación de prioridades.	Relación de objetivos y bases para su elección junto con una relación de necesidades, oportunidades y problemas.
Entrada de datos	Guía para la elección de la estrategia del programa. Entrada de datos para la designación del plan de procedimientos.	Relación de la planificación y la estrategia escogidas y las razones de esa elección entre otras alternativas.
Proceso	Guía para la aplicación.	Relación del proceso real.
Producto	Guía para la finalización, continuación, modificación o entrega.	Relación de los logros y de las decisiones recicladas.

Fuente: Stufflebeam y Shinkfield (2005, p.188).

No obstante, el modelo CIPP, más que concentrarse en servir de guía para la realización de un estudio individual, proporciona unos servicios de evaluación continua para la toma de decisiones. Se basa, por tanto, en el concepto de que el propósito más importante de una evaluación no es demostrar sino perfeccionar (Stufflebeam y Shinkfield, 2005). Con lo cual, la evaluación se entiende como un instrumento para ayudar a que los programas puedan perfeccionarse y así poder mejorar el servicio que ofrecen al discente.

Principalmente, el modelo CIPP está dirigido a promover el desarrollo y ayudar a personas responsables de una institución a obtener y emplear una información continua y sistemática con objeto de intentar satisfacer las necesidades existentes con los recursos que contamos.

Para ello, y como ya hemos adelantado, la evaluación contemplará cuatro grandes apartados: el contexto, la entrada, el proceso y el producto. A pesar de que estas fases se exponen de manera secuencial, en realidad se trata de un

proceso cíclico de retroalimentación permanente, de tal manera que la evaluación está presente desde el primer momento (Obiols, 2005).

Fases del modelo CIPP.

Analicemos ahora cada una de las cuatro fases (Stufflebeam y Shinkfield, 2005):

1. Evaluación del contexto.

La principal finalidad de este tipo de estudio es la valoración del estado global del objeto, la identificación de sus deficiencias, la identificación de las virtudes que pueden subsanar esas deficiencias, el diagnóstico de la caracterización del marco en el que se desenvuelve el programa. Pero la evaluación del contexto también está destinada a examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben, supuestamente, satisfacer. Los resultados de una evaluación del contexto deben proporcionar una base sólida para el ajuste (o el establecimiento) de metas y prioridades, y para la designación de los cambios necesarios.

2. Evaluación de entrada (Input).

Principalmente, esta fase de la evaluación debe identificar y valorar los métodos aplicables y ayudar a explicar y “desmenuzar” el que se ha escogido para su aplicación o continuación. También debe buscar las barreras que limitan el marco ambiental de los sujetos, las limitaciones y los recursos potencialmente utilizables que deben tenerse en cuenta en el proceso de activación del programa.

3. Evaluación del proceso.

Es una fase esencial, ya que una evaluación del proceso es una comprobación continua de la realización de un plan. Uno de sus objetivos es proporcionar continuamente información al personal acerca de hasta qué punto las actividades del programa siguen un buen ritmo, se desarrollan tal como se había planeado y utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente.

Debemos destacar también que una evaluación del programa debe proporcionar un extenso informe del programa que realmente se está llevando a cabo, compararlo con lo que se había planificado, establecer un recuento total de los distintos costes de su realización y saber cómo juzgan la calidad del trabajo tanto los observadores como los participantes.

4. Evaluación del producto.

La evaluación del producto, estará orientada a interpretar y juzgar los logros del programa a valorar. La continua información acerca de estos logros es importante tanto durante el ciclo de un programa como en su final. El principal objetivo de una evaluación del producto debe ocuparse ampliamente de los efectos del programa, incluyendo los efectos deseados y no deseados, así como los resultados positivos y negativos.

Con objeto de ampliar y matizar esta explicación, adjuntamos el cuadro 3.8, donde se recoge lo más significativo de cada una de sus cuatro categorías cruzándose con tres ejes o elementos: objetivos, métodos, toma de decisiones.

Cuadro 3.8: Propuesta evaluativa CIPP de Stufflebeam.

FASES O CATEGORÍAS	CONTEXTO	ENTRADA	PROCESO	PRODUCTO
OBJETIVOS	Definir el contexto institucional, identificar la población, el objeto del estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son los suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada con el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.

Fuente: Stufflebeam y Shinkfield, (2005, 194).

Cuadro 3.8 (continuación).: Propuesta evaluativa CIPP de Stufflebeam

FASES O CATEGORÍAS	CONTEXTO	ENTRADA	PROCESO	PRODUCTO
MÉTODO	Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas, los test diagnósticos y la técnica Delphi.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y los ensayos piloto.	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de formación específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción del personal del proyecto y la observación de sus actividades.	Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los usuarios y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.

Fuente: Stufflebeam y Shinkfield, (2005, 194).

Cuadro 3.8 (continuación).: Propuesta evaluativa CIPP de Stufflebeam .

FASES O CATEGORÍAS	CONTEXTO	ENTRADA	PROCESO	PRODUCTO
RELACIÓN CON LA TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE CAMBIO	Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de problemas; por ejemplo: la planificación de los cambios necesarios. Y proporcionar una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, esto es, estructurar las actividades de cambio, y proporcionar una base para juzgar la realización.	Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso, y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de las actividades del cambio, y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos).

Fuente: Stufflebeam y Shinkfield, (2005, p.195).

Cabe destacar también que en la última versión del modelo CIPP (Stufflebeam, 2002), se estructura la evaluación del producto en cuatro subapartados con la pretensión de ayudar, valorar y consolidar el desarrollo del programa. Los cuatro subapartados son los siguientes: a) *La evaluación del impacto*, que valora el alcance del programa en relación al grado de satisfacción de los participantes; b) *La evaluación de la efectividad*, orientada a definir el grado de logro de los resultados obtenidos fruto de la aplicación; c) *La evaluación de la sostenibilidad*, que intenta valorar hasta donde pueden institucionalizarse y perdurar en el tiempo las contribuciones del programa; y d) *La evaluación de la transportabilidad*, dirigida a estudiar hasta qué punto el programa puede ser adaptado y aplicado con éxito en cualquier otra realidad.

3.2.2.2 El modelo de evaluación de programas de Pérez Juste

En una línea de trabajo que comparte ciertas semejanzas con el modelo CIPP, Pérez Juste (2006) propone un modelo que sintetiza en cuatro apartados o momentos:

- ✓ El primer momento sería en el que se evalúa el programa en sí mismo, incluyendo su adecuación a los destinatarios y al contexto (evaluación inicial).
- ✓ El segundo momento, coincidente con el período de la aplicación o el desarrollo del programa (evaluación procesual o continua).
- ✓ El tercer momento evalúa los resultados del programa incluyendo la valoración acerca de los mismos (evaluación final o sumativa).
- ✓ El cuarto momento sería en el que se logra la institucionalización del programa y de su evaluación.

Debemos destacar respecto a este modelo que cada día son más los autores que se decantan en algunas investigaciones por él (Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez, y Pérez, 2000). De hecho, autores como Pérez-González (2008, 530) manifiestan que el modelo de Pérez Juste (2006) *“ofrece una de las pautas o guías más detalladas de los múltiples aspectos a evaluar en un programa, así como diversas consideraciones y sugerencias de máxima importancia”*.

No obstante, y precisamente por resultar tan detallado, en algunos momentos podría llegar a resultar tedioso, sobre todo para instituciones o centros que no están acostumbrados a la dinámica de evaluar. En este sentido, Manzano (2000) señala que deben iniciarse también sistemas de evaluación sencillos y breves hasta que vaya asentando una cultura de trabajo sistemático por programas, consolidándose una dinámica de evaluación de programas entre los profesionales de la educación y, especialmente, en los equipos de orientación.

Presentamos a continuación (véase cuadro 3.9) los cuatro momentos o etapas de los que consta este apartado. Como señala el propio autor (Pérez Juste, 2000) las tres primeras son las fundamentales e imprescindibles, sobre todo en una primera evaluación de un programa educativo. La cuarta representa una situación deseable, según la cual la evaluación se institucionaliza y se integra en sucesivas aplicaciones del programa.

Cuadro 3.9: Fases del modelo de evaluación de programas de Pérez Juste

PRIMER MOMENTO:**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA EN CUANTO TAL**

Se trata de la actividad evaluativa más importante tanto por ser la primera y base de todas las demás, como por su contenido (abarca la realidad toda del programa) y, sobre todo, por sus grandes aportaciones a la mejora y optimización del programa.

Finalidad:

- Establecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad.
- Poner en marcha el programa en condiciones óptimas.

Función:

- Formativa: tomar por anticipado las decisiones de mejora que puedan elevar las potencialidades del programa.
- En ocasiones puede ser sumativa, sea sobre el programa, sea sobre la evaluación.

Metodología:

- Análisis de contenidos de documentos.
- Estudios prospectivos.
- Técnica Delphi.
- Juicio de expertos multidisciplinares: científicos, técnicos, pedagógicos, metodológicos, etc.
- Registros.
- Pruebas diversas de evaluación inicial (prerrequisitos).

Información a recoger:

- Sobre el programa: su fundamentación, su formulación y su relación con las necesidades, carencias, demandas y expectativas de los destinatarios.

Criterios:

- Calidad, pertinencia y realismo de objetivos y metas y adecuación de estos a los destinatarios y al contexto.
- Suficiencia de los apoyos, medios y recursos para conseguir los objetivos, en particular sobre la formación, implicación y compromiso de los agentes y demás implicados.
- Calidad técnica de los planteamientos de evaluación.
- Calidad técnica del programa: coherencia con las bases teóricas y con las necesidades a las que trata de responder; congruencia interna entre sus componentes.
- Viabilidad del programa.
- Evaluabilidad: relevancia, suficiencia, claridad y accesibilidad de la información disponible sobre el programa y de la información necesaria en los diversos momentos o etapas de su aplicación y evaluación. Análisis de las dificultades detectadas y previsibles para evaluar el programa.

Decisiones:

- Generalmente formativas (de mejora previa).
- En casos graves, sumativas (retirada del programa, no realización de la evaluación encargada o asumida).

Fuente: Pérez Juste (2006, 119-120).

Cuadro 3.9 (continuación): Fases del modelo de evaluación de programas de Pérez Juste

SEGUNDO MOMENTO: EVALUACIÓN DEL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA

Finalidad:

- Facilitar la toma a tiempo de decisiones de mejora.
- Acumular información para introducir mejoras en futuras ediciones del programa.

Función:

- Formativa.
- En casos extremos, sumativa.

Metodología:

- Recogida de información: observación, diálogos, entrevistas, análisis de tareas, pruebas informativas intermedias, etc.
- Análisis de la información: sesiones de grupo, debates, etc.

Información a recoger:

- Sobre el desarrollo del programa.
- Sobre resultados intermedios.
- Sobre efectos no planeados.

Criterios:

- Cumplimiento: desfases, desajustes, flexibilidad.
- Coherencia institucional.
- Eficacia parcial.
- Satisfacción de los implicados: agentes, colaboradores, destinatarios.

Decisiones:

- Ajustes parciales.
- En casos extremos, suspensión de la aplicación del programa.

Fuente: Pérez Juste (2006, 120-121).

Cuadro 3.9 (continuación): Fases del modelo de evaluación de programas de Pérez Juste

TERCER MOMENTO: EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Finalidad:

- Comprobar la eficacia del programa.

Función:

- Fundamentalmente sumativa.
- Cuando sea posible, sumativa formativizada.

Información a recoger:

- Resultados en relación con los objetivos.
- Efectos, positivos o negativos, no planteados.

Criterios:

- *Eficacia*: grado de logro de los objetivos propuestos.
- *Eficiencia*: resultados en su relación con los medios disponibles y las circunstancias en que el programa se aplica.
- *Efectividad*: efectos beneficiosos no previstos.
- *Satisfacción* de destinatarios, agentes y otro personal interesado/afectado.
- *Impacto* del programa en el contexto en que se aplica.

Referencias:

- Situación de partida: el programa frente a sí mismo → progreso.
- Niveles preespecificados (evaluación criterial) → logro del dominio.
- Niveles de otros programas → superioridad.

Decisiones:

- Sumativas: mantener o suprimir el programa.
- Formativizadas: mejorar el programa para una nueva edición.

Fuente: Pérez Juste (2006, 121).

Cuadro 3.9 (continuación): Fases del modelo de evaluación de programas de Pérez Juste

CUARTO MOMENTO: INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Ciclos sucesivos de evaluación → mejora → evaluación → mejora.

En este momento se logra la plena integración del programa y de su evaluación, lo que viene a redundar en la mejora tanto del programa como de la propia metodología de la evaluación.

Fuente: Pérez Juste (2006, 122).

3.2.3 PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS ELABORADA PARA LA INVESTIGACIÓN.

La propuesta de evaluación de programas que hemos elaborado para la investigación se apoya principalmente en el modelo CIPP de Stufflebeam (2002) y en el modelo de Pérez Juste (2006). Esta elección de modelos de referencia se debe principalmente a su capacidad de ajuste a nuestra realidad y los objetivos definidos para la investigación, teniendo como propósito más importante perfeccionar nuestra intervención socioeducativa.

Si recordamos el objetivo general de la investigación, advertimos la importancia que alcanza el **proceso**:

“Desarrollar y evaluar un programa de competencia social generando un proceso formativo de reflexión y mejora de la práctica en el ámbito de la intervención didáctica de un Centro de Responsabilidad Penal de Menores”.

Estos dos modelos, por su parte, poseen la suficiente flexibilidad para permitir que nos centremos en el desarrollo del proceso, sin dejar de valorar otros aspectos también importantes como el contexto, el programa en cuanto tal, y los resultados conseguidos tras la implementación de la experiencia.

Nuestra finalidad, por tanto, será obtener información sistemática y útil, que profundice en el análisis de los fenómenos educativos que se van produciendo durante la intervención, buscando la mejora de nuestra praxis. Y el modelo CIPP y el modelo de Pérez Juste responden perfectamente a este fin.

Aunque hay que reconocer que nuestra propuesta tiene una estructura más en consonancia con el modelo CIPP, nos encontramos con fases, como la segunda, donde el modelo de Pérez Juste toma espacial relevancia, con objeto de poner en marcha el programa en condiciones óptimas.

No obstante, y sin negar esta clara influencia de los dos modelos, hemos intentado que nuestra propuesta tenga cierta personalidad e idiosincrasia propia, modificando y adaptando los enfoques a nuestra realidad y a las intenciones que nos hemos planteado respecto de la investigación.

Presentamos seguidamente cada una de las fases que dan forma a nuestra propuesta de evaluación de programas para la investigación:

PRIMERA FASE: CONTEXTO

Esta primera fase hace referencia al análisis del contexto institucional en el que se va a llevar a cabo la intervención, así como a las características de la población y muestra de jóvenes con los que vamos a trabajar (para lo que se utilizará el Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes –IGI-J).

La finalidad, por tanto, sería situarnos en el espacio de investigación, para posteriormente valorar el nivel de coherencia interna entre las necesidades y condicionantes detectados, y los propios objetivos de la investigación.

SEGUNDA FASE: PROGRAMA

En la segunda fase asume especial protagonismo la valoración de la elección y adecuación del programa a los objetivos, necesidades y condicionantes estudiados en la fase anterior. Una vez adaptado y dado el visto bueno a la elección del programa, el análisis se centrará en el sistema, identificando y valorando los recursos materiales y humanos de los que dispone la institución, con objeto de planificar los procedimientos y estrategias de intervención más ajustados.

TERCERA FASE: DESARROLLO

Esta fase es, desde nuestro punto de vista, la que más personalidad propia y diferenciada tiene dentro de nuestra propuesta de evaluación.

En este sentido, y dado que la investigación da una especial relevancia al ámbito de la intervención didáctica, una parte importante de nuestro trabajo se orienta al análisis y detección de posibles influencias entre las didácticas implementadas y el éxito de las sesiones, valorado éste, a través de variables: consecución de objetivos, interés, participación y conductas disruptivas.

Para ello, y como veremos más adelante, se combinarán métodos cuantitativos y cualitativos, enriqueciendo así los resultados del análisis de estas cuatro variables predictivas del éxito de las sesiones.

Con estos análisis que se fueron obteniendo de las cuatro variables mencionadas, y la recogida de otra información de carácter más cualitativo, comenzó un proceso de reflexión sobre la práctica (investigación-acción) orientado a la progresiva evaluación, adaptación y mejora continua de las sesiones a través de los resultados que íbamos teniendo durante la aplicación de las mismas. Es decir, de una manera sistemática, después de la aplicación de cada una de las sesiones propuestas, se realiza una valoración de cada una de ellas, como base para la adaptación y ajuste de la siguiente sesión.

Para centrar la reflexión y el análisis de este proceso de investigación-acción, se crearon los grupos de discusión y puesta en común, que apoyaron su análisis en una serie de núcleos temáticos de referencia orientados a buscar respuestas relacionadas con el “cómo” enseñar y aprender, en las condiciones más óptimas, en este tipo de programas de carácter sociocognitivo.

Al final de este proceso de reflexión sobre la práctica, teniendo como base las valoraciones anteriores, y como paso previo a la posterior elaboración de alternativas didácticas de mejora, se plantea un sencillo análisis del estilo de

aprendizaje dominante de nuestros educandos y educandas, dado que estos estilos se consideran claves en la valoración y control de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

CUARTA FASE: RESULTADOS.

La fase cuarta, o fase de **resultados**, se dirige a comprobar la *efectividad* del programa y el nivel de satisfacción que ha provocado éste. De hecho, tanto la *efectividad*, como el grado de *satisfacción* que suscita el programa, buscan dar respuesta a dos de los objetivos específicos de la investigación (objetivos específicos nº 4 y 5).

La evaluación de la *Satisfacción* se concretará en la opinión y el grado de aceptación de las personas que han participado en su desarrollo: educadores/as, jóvenes y, de forma más indirecta, los informantes externos como la psicóloga y los coordinadores del centro.

El apartado de *Efectividad*, en cambio, se dirige a identificar posibles cambios en el ámbito de la competencia social que haya podido provocar el programa en la muestra de jóvenes participantes.

Sin embargo, no nos podemos olvidar de que el PPS-VCJ, es una versión reducida del programa original, que no tiene por objeto paliar todos los déficits de competencia social que tienen los educandos/as, sino más bien, como señalan sus autores (Alba, et al., 2005a), motivar a los/as jóvenes para un uso y entrenamiento más frecuente de este tipo de programas de corte cognitivo.

A continuación presentamos el cuadro 3.10 con las fases y apartados en los que se estructura nuestra propuesta de evaluación.

Cuadro 3.10: Propuesta de evaluación para la investigación.

FASES (de la evaluación)	APARTADOS DE LA EVALUACIÓN
1ª- CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Análisis del Contexto institucional <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis descriptivo. ▪ Características de los/as internos/as (según Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes – IGI.J-). ○ Valoración de la coherencia interna entre: Necesidades, condicionantes, objetivos de la investigación.
2ª - DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	<ul style="list-style-type: none"> ○ Elección y adaptación del programa: <ul style="list-style-type: none"> ▫ Justificación de la idoneidad. ▫ Adaptación del programa seleccionado a la investigación. ○ Valoración de los recursos: Materiales y Humanos ○ Planificación de procedimientos Tres bloques de procedimientos organizados en estrategias de intervención orientadas a estructurar el desarrollo de la evaluación del programa.
3ª- DESARROLLO DEL PROGRAMA	<ul style="list-style-type: none"> ○ Consecución de los objetivos de las sesiones ○ Valoración de aspectos individuales de cada una de las sesiones: Interés, Participación, Conductas disruptivas ○ Ejecución del proceso de reflexión sobre la práctica: <ul style="list-style-type: none"> ▫ Definición de núcleos temáticos. ▫ Análisis del proceso de intervención, teniendo como marco de referencia los núcleos temáticos (adaptación y valoración de las sesiones). ▫ Valoración del estilo de aprendizaje dominante y apreciaciones didácticas adaptadas al mismo.
4ª - RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Valoración la satisfacción del programa: Opinión y grado de aceptación. ○ Valoración de la efectividad del programa: Cambios observados en los indicadores externos.

3.2.4. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DESDE LA REFLEXIÓN-ACCIÓN

En la literatura consultada no hemos encontrado un epígrafe concreto que tratase de forma específica la evaluación de programas desde la reflexión-acción; pero sí aparecen distintas referencias y similitudes con algunas modalidades de evaluación de programas que analizaremos a continuación.

Como es conocido, la evaluación de programas inicia su andadura en la década de los 40 con Tyler (1950), y ha ido desarrollándose como una metodología propia que ha tenido especial protagonismo en las tres últimas décadas, (Cronbach et al. 1980; Ibarra, Leininger y Rosier, 1984; Wang y Walberg, 1987; Alvira, 1991, De Miguel, 2000; Ichimura y Linton, 2005; Pérez Juste, 2006).

Autores como Serrano et al. (2008), entienden que uno de los rasgos esenciales de este último proceso de desarrollo de la Evaluación de Programas es el deslizamiento conceptual y procedimental hacia la indisociabilidad de ambos términos, superando propuestas pasadas que partían de la «programación» como un hecho *a priori* y la «evaluación» como un hecho *a posteriori*.

Esto nos lleva a entender la evaluación de programas como dos procesos entrelazados que pueden considerarse como un auténtico par dialéctico. Un binomio emergente, en continua retroalimentación, que permite ir ajustando y replanificando una programación abierta y flexible que debe ir acomodándose al contexto y a las características de los educandos y educandas a los que va dirigido el programa. Acomodación e intervención que nosotros/as hemos decidido organizar desde la **participación** y **colaboración** entre los distintos miembros implicados en el proceso educativo.

Se asemejaría por tanto a lo que Bartolomé y Cabrera (2000), en su artículo “Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural”, han denominado evaluación de programas participativa o colaborativa. Repasemos brevemente cada una de ellas.

❖ Evaluación de Programas Participativa.

Aunque se trata de un término cargado de múltiples significados (Bartolomé y Cabrera, 2000), entendemos por evaluación de programas participativa la que intenta dar un paso más en el proceso evaluativo, pasando de centrarse únicamente en valorar los efectos, a profundizar en los procesos de cambio y en la participación de las personas implicadas en la intervención. Por tanto, resultará de gran importancia en la evaluación participativa, el proceso que se sigue desde su inicio hasta su finalización (Folgueiras, 2007).

A este respecto, Brisolara (1998) destaca las siguientes características del proceso:

- a) Los investigadores/as asumen un rol no tradicional, pasando a ser facilitadores, agentes de cambio, educadoras/es, etc.
- b) Se promueve la colaboración.
- c) Se conocen las necesidades que se intentan cubrir así como la dinámica de su aplicación.

❖ Evaluación de Programas Colaborativa o Cooperativa.

Por otro lado, Bartolomé y Cabrera (2000), señalan que la Evaluación de programas colaborativa o cooperativa pone el énfasis en la evaluación formativa, como una actividad que debe acompañar todo el proceso. Formación que ha de sustentarse en la actividad autorreflexiva y crítica que desarrollan los educadores respecto al sentido y significado de sus propias acciones, sus propios prejuicios y estereotipos. Y es a través de este trabajo formativo grupal, donde se alcanza el carácter transformador.

La gran similitud existente entre ambas perspectivas lleva a estas dos autoras a señalar que podríamos englobar la evaluación colaborativa dentro de la evaluación participativa, incluyendo en esta última un eje más: la dimensión formativa.

Para desarrollar entonces este **cariz participativo** y **colaborativo** que hemos querido darle a nuestra evaluación de programas, decidimos poner en marcha un proceso de **reflexión-acción**, tomando como referencia la metodología de investigación-acción.

A pesar de la gran diversidad de corrientes que conforman el abanico de la investigación acción existe una serie de rasgos comunes a los diferentes enfoques que encajan perfectamente con nuestra propuesta de reflexión-acción. Rasgos como la unión entre conocimiento y acción, el análisis crítico de la realidad a fin de mejorarla y el objetivo de emancipación como aspecto fundamental (Pérez Serrano, 1990).

No obstante, por analogía con lo anteriormente expuesto, se hace necesario destacar dentro de la investigación acción dos líneas de trabajo: la colaborativa y la participativa, que aunque diversos autores han diferenciado¹⁶ no acaban de coincidir exactamente con las definiciones que unos y otros van aportando (Fernández, 2003).

¹⁶ Por ejemplo Arnal, Rincón y Latorre (1992), Bartolomé (1992), Rodríguez Gómez et al. (1996), Blández (1996), Mateos-Aparicio (2009).

Por ejemplo, en uno de estos enfoques, la diferencia entre ambas está en los roles del investigador y la comunidad (Blández, 1996):

- ✓ En la *investigación acción colaborativa* un investigador/a principal requiere la colaboración de un grupo de docentes para poder desarrollar la investigación.
- ✓ En la *investigación acción participativa* el equipo se implica en la investigación desde el principio hasta el final, desde la determinación del objetivo de investigación hasta la elaboración del informe final.

En cambio, como señala Fernández (2003), según otra perspectiva el origen de la diferencia se sitúa en el ámbito: educativo académico formativo (escolar, universitario, de educación de adultos, etc.) en un caso, y social (colectivos de afectados sociales) en el otro caso. Algunos ejemplos podrían ser los siguientes:

- ✓ La *investigación acción colaborativa* o cooperativa podría definirse como una actividad que se lleva a cabo por profesores e investigadores para que indaguen en equipo, compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en las tareas de investigación, en aquellas cuestiones y problemas que se dan en el marco educativo, logrando, como resultado de dicha actividad reflexiva, una comprensión mayor de la práctica educativa, la mejora de la misma y el desarrollo profesional de los educadores (Bartolomé, 1992).
- ✓ La *investigación acción participativa*, en cambio, se considera un enfoque en la investigación social mediante el cual se busca la plena participación de la comunidad en el análisis de la propia realidad, con el objetivo de promover la transformación social para el beneficio de los participantes de la investigación. Los participantes son los oprimidos y marginalizados. Esta actividad es, por ello, una actividad educativa, de investigación en acción social (Vio Grossi 1988).

Sin embargo, en nuestra realidad socio-educativa, este debate no adquiere mayor relevancia, porque como señala Fernández (2003), ambos enfoques convergen en uno, ya que por un lado nos situamos en el ámbito social, con colectivos marginales (campo fundamental del educador social) y por el otro en el educativo formativo de desarrollo de nuestro colectivo profesional.

Tras esta exposición, y como síntesis final del punto, podríamos señalar que

hablar de Evaluación de programas desde la reflexión-acción, es incorporar a nuestro enfoque de investigación un carácter colaborativo y participativo que ejecutamos a través una metodología de investigación-acción, la cual requiere la implicación y cooperación de un grupo de profesionales que quieren mejorar su práctica educativa para poder ofrecer respuestas más eficaces a los problemas sociales que tienen sus educandos/as.

Todo ello nos permite desarrollar un proceso evaluativo de innovación y optimización de nuestra praxis, a partir de las percepciones de las propias personas participantes que colaboran y pertenecen a la investigación, desarrollando todo un proceso formativo orientado a la transformación social y profesional que rompe con la dialéctica clásica de evaluador interno/externo (Folgueras, 2007). Es una actividad reflexiva, una búsqueda conjunta que intenta dar sentido a nuestra intervención, un medio para generar y poner a prueba nuevas maneras de enseñar y aprender en el campo socio-educativo, con objeto de mejorar los estándares de calidad y dinamizar las instituciones educativas y sus procesos (Calvo, 2011).

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.

Aunque este apartado está principalmente orientado a definir la muestra de jóvenes que van a participar en el desarrollo del programa, dado que se trata de un proceso formativo de reflexión y mejora de la práctica, que plantea la institución como una organización que aprende de su propia experiencia profesional, nos parece oportuno describir también la muestra de profesionales que participaron en la investigación.

3.3.1- MUESTRA DE PROFESIONALES

En el caso de los profesionales, la población de **educadores** relacionada con la investigación es de 23 personas. De las cuales 9 (contando al investigador), se implicaron de forma voluntaria en el proceso de intervención socioeducativa, formando un **grupo de trabajo e investigación**. Este grupo de trabajo estaba constituido por distintos educadores, de distintos pisos o módulos de convivencia, estructurados de la siguiente forma:

- 3 educadoras en el 2º piso.
 - 3 educadores/as del 3^{er} piso. Educadores observadores participantes.
 - 2 educadoras en el 4º piso.
-
- 1 educador-investigador -3^{er} piso- (coordinador y responsable de la tesis).

El resto de educadores, aunque no fuese de forma tan directa, también participaron en mayor o menor medida aportando reflexiones, ideas y propuestas cuando compartíamos con ellos las anécdotas, los análisis y los resultados de proceso formativo.

A este respecto destaca especialmente la labor de los **educadores y educadoras tutores** de los jóvenes, que se encargaron de cumplimentar los cuestionarios como «*evaluadores externos*», con objeto de que los educadores

participantes en la evaluación no contaminasen los resultados de la investigación.

Además de los educadores, participan los **coordinadores** y la **psicóloga** del centro como «*evaluadores externos*» al proceso de implementación y análisis de las sesiones. La psicóloga asume también un papel de apoyo técnico para la realización de las entrevistas a los jóvenes.

Por último sintetizamos y estructuramos en el cuadro 3.11 los distintos agentes evaluadores, internos y externos, que aportaron información durante las distintas etapas de investigación. Los evaluadores *internos* estarían constituidos por todos los agentes que participaron de forma directa y activa en el proceso de implementación del programa, y los *externos* por profesionales del centro que, aun estando al tanto de la investigación, no participaron de forma directa y activa en su planificación y desarrollo, teniendo como consecuencia una perspectiva diferente y complementaria de todo el proceso socioeducativo.

Cuadro 3.11: Agentes evaluadores de la investigación.

AGENTES EVALUADORES QUE APORTAN INFORMACIÓN						
Evaluadores internos (participan en el desarrollo del programa)				Evaluadores externos (No participan en el desarrollo del programa)		
Agentes	Educadores/as observadores participantes	Educador investigador	Jóvenes	Coordinación	Psicóloga	Educador/a tutor/a
Nº	8	1	9	2	1	7*

*Dos de los educadores/as tutores/as, tenían a su cargo en tutoría dos internos que participaron en la investigación, motivo por el cual el número de Educadores/as tutores/as no coincide con el de los jóvenes.

3.3.2- MUESTRA DE JÓVENES

En relación a los/as jóvenes, la población de referencia la conforman los usuarios y usuarias del Centro de internamiento de Sograndio -*Casa Juvenil de Sograndio*-. Durante el periodo de aplicación del programa la población varía entre los 22 y 28 internos e internas, con edades comprendidas entre 14 y 21 años, de los cuales la población femenina se mueve entre 2 ó 3 internas, en función del momento de la investigación en el que nos situemos.

Señalar también, que en los meses de aplicación de las sesiones de trabajo la población de jóvenes inmigrantes es muy bajo, al contrario que en otros centros españoles donde este colectivo es muy importante. No obstante, a partir del 2008 esta población empieza a aumentar de forma considerable comenzando a ser en la actualidad casi el 50% de los/as jóvenes del centro.

A este respecto, indicar que todos los/as jóvenes que participaron en la investigación eran de nacionalidad española y aunque dos de ellos tenía orígenes paternos procedentes de la inmigración, la lengua y la cultura dominante de todos los sujetos de la muestra era la española, motivo por el que no se valorará la incidencia de la variable inmigración.

La **selección de la muestra** se realizó a través de un proceso intencional no probabilístico con unos criterios de partida previamente descritos orientados principalmente a asegurar el máximo nivel de asistencia durante el trimestre de implementación del programa.

Estos *criterios de selección* de la muestra fueron los siguientes:

- ✓ Que todos los educandos y educandas cumplieren en la Casa Juvenil de Sograndio una medida de internamiento en régimen abierto, semiabierto o cerrado.
- ✓ Poder asistir a las 13 sesiones, o en el peor de los casos a la mayoría de ellas. Es decir, que el final de la medida, sus obligaciones, salidas o actividades en el exterior, les permitiesen asistir a las 13 sesiones en horario de tarde (entre las 18:15 horas y las 20:30 horas).
- ✓ La no existencia de problemáticas relacionadas con retraso mental, trastorno psiquiátrico o cualquier otra característica que impida el seguimiento adecuado del programa.
- ✓ Tener un nivel de riesgo delictivo: bajo, moderado o alto, sin llegar a ser **“muy alto”**. Evaluado según los parámetros del Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes del cuestionario -I.G.I.-J (Silva Do Rosario, López Martín & Garrido Genovés, 2005).

Criterios que al principio de la investigación cumplían 10 educandos/as (N=10). No obstante, a pesar de nuestro esfuerzo por seleccionar a jóvenes que pudiesen asistir a todas las sesiones, una baja inesperada (finalización de medida no prevista) durante la fase de intervención, provocó que la **muestra final** a partir de la quinta sesión quedase establecida en **9 jóvenes (N=9)**.

Estos 9 jóvenes desarrollaron todas las sesiones del programa, sustituyendo en casos concretos su no asistencia justificada a la sesión de grupo por tutorías individuales con la presencia del educador investigador y un educador observador participante.

Dado que los/as jóvenes pertenecían a módulos de convivencia diferentes (denominados pisos) y que la organización del centro, por distintos motivos (seguridad, horarios de actividades y visitas familiares, organización de

educadores, etc.), no permitían otra posibilidad que no fuese intervenir en el propio módulo de convivencia, se crearon tres grupos de trabajo para la implementación del programa, quedando estructurados de la siguiente manera:

- 2º piso (módulo de mayores): 5 jóvenes –varones- (entre 18 y 20 años).
- 3º piso (módulo de menores): 3 jóvenes –varones- (entre 14 y 17 años).
- 4º piso (módulo femenino): 1 joven –mujer- (16 años).

Como síntesis, señalamos que la muestra final de jóvenes participantes está constituida por 9 internos/as entre 14 y 20 años, 8 varones y 1 chica.

La aplicación del programa se divide en tres grupos, en función de la organización del centro. El grupo más numeroso corresponde al 2º piso y está constituido por los 5 jóvenes varones mayores de la muestra. El grupo de internos más pequeños, correspondiente al 3º piso, en un principio estaba constituido por 4 jóvenes, pero uno de ellos causa baja en la quinta sesión por circunstancias no previstas, quedando este grupo constituido por 3 educandos. Por último, y dada la escasa población femenina en el 4º piso, sólo cumple los criterios de la muestra una menor con la que se decide trabajar de forma individual.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

El pedagogo francés Philippe Meirieu (1997) mantiene que jamás podremos conocer todas las variables que entran en juego en un aprendizaje y jamás podremos dominarlas simultáneamente. Habrá elementos que se nos escaparán siempre, e incluso, aunque resulte legítimo intentar localizarlos, nunca podremos tenerlos a todos en cuenta. Es inevitable, por tanto, que tanteemos, vacilemos y que tengamos que elegir.

Nosotros hemos querido que este tanteo sea lo más organizado y sistemático posible, apoyándolo en diversos métodos, técnicas e instrumentos de recogida y análisis de información, persiguiendo en todo momento el mayor rigor científico posible.

Esta diversidad metodológica parte de la premisa de que ningún método se halla libre de prejuicios y que sólo nos podremos aproximar un poco más a la verdad a través del empleo de métodos y técnicas variadas (Pérez Serrano, 1994). Es por eso que hemos decidido utilizar conjuntamente métodos cuantitativos y cualitativos, en función de cada una de las situaciones presentes en la investigación.

Las propuestas metodológicas cuantitativas se centran en datos observables, cuantificables y medibles, que serán interpretados en relación al contexto institucional, a las características de los/as jóvenes y al conjunto de dispositivos didácticos puestos en práctica en las distintas situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, las propuestas de carácter cualitativo están más centradas en el significado e interpretación obtenida de la intersubjetividad de los participantes implicados (opiniones, sensaciones experimentadas, reacciones, etc.), lo que nos obliga a enfrentarnos a una reconstrucción interpretativa de los fenómenos a través de la propia evaluación de los hechos ocurridos.

3.4.1 INTRODUCCIÓN: ORGANIZACIÓN METODOLÓGICA.

Queremos dedicar este primer apartado a organizar la estructura metodológica a seguir. Para ello, presentamos tres cuadros resumen con objeto de facilitar una visión general de cómo implementar nuestra propuesta de evaluación. Comencemos pues con una clasificación de las distintas estrategias metodológicas en función de los tres momentos más importantes de la investigación (véase cuadro 3.12).

Cuadro 3.12: Momentos y estrategias metodológicas de la evaluación.



Como puede observarse al final del cuadro, toda la evaluación se impregna de una metodología de investigación-acción. No obstante, su mayor influencia se centra en el proceso de implementación del programa, donde las reuniones de trabajo se convierten en grupos de **reflexión-acción** y puesta en común para el estudio de los datos e informaciones recogidas, la planificación, la adaptación de las sesiones y la toma de decisiones.

Nos parece también conveniente aportar dos cuadros para describir el diseño metodológico de la investigación. El primero de ellos (cuadro 3.13), intenta aclarar cuál es el agente evaluador a quién se dirige la estrategia metodológica propuesta. El segundo (cuadro 3.14) se orienta a explicar qué intención u objetivo tienen cada una de las estrategias metodológicas utilizadas.

Cuadro 3.13: Agentes que aportan información a cada una de las estrategias.

ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN		EVALUADORES INTERNOS			EVALUADORES EXTERNOS		
		Educadores/as observadores participantes	Educador investigador	Jóvenes	Coordinación	Psicóloga	Educador/a tutor/a
Proceso de reflexión-acción sobre la práctica (se apoya en las distintas estrategias)	Análisis de documentos						
	•Oficiales del centro		✓				
	•Legislativos.		✓				
	•Investigaciones anteriores realizadas en el centro.		✓				
	Observación: Registros.						
	•Libreta de notas.		✓				
	•Ficha de evaluación grupal de consecución de los objetivos de las sesiones (F.C.O.).	✓					
	•Ficha de observación de variables individuales por sesión (interés, participación, conductas disruptivas).	✓					
	Grupos de Puesta en Común (G.P.C.)						
	•G.P.C. para la concreción de necesidades detectadas (Cuadro-informe).	✓	✓				
	•G.P.C. para la elaboración de los núcleos temáticos (Cuadro-informe).	✓	✓				
	•G.P.C. para la evaluación de las sesiones (Cuadro- Informe de cada sesión).	✓	✓				
	•G.P.C. para la valoración y elaboración de alternativas didácticas de mejora (Cuadro-informe).	✓	✓				
	•G.P.C. final o del impacto final (Cuadro-informe).	✓	✓	✓			
	Cuestionarios.						
	•Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J). Valoración inicial.						✓
	•Cuestionario de Indicadores externos -pretest/postest- (se presenta en forma de entrevista a los/as jóvenes).			✓	✓		✓
	•Cuestionario de estilos de aprendizaje.	✓			✓	✓	
	•Cuestionario de valoración final (tres instrumentos adaptados).						
	<i>Educadores/as (cualitativo/cuantitativo)</i>	✓					
	<i>Jóvenes –entrevista- (cualitativo/cuantitativo)</i>			✓			
<i>Coordinación/Psicóloga (cualitativo)</i>				✓	✓		
Proceso de reflexión-acción sobre la práctica (Metodología de investigación-acción)	✓	✓					

Cuadro 3.14: Intenciones que se pretenden conseguir con cada estrategia.

ESTRATEGIA		¿Qué se pretende?
Proceso de reflexión-acción sobre la práctica	Análisis de documentos	
	<ul style="list-style-type: none"> •Oficiales del centro •Legislativos. •Investigaciones anteriores realizadas en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▫Aumentar el conocimiento del contexto institucional. ▫Definir las características más relevantes de la población de jóvenes de la investigación.
	Observación: Registros.	
	<ul style="list-style-type: none"> •Libreta de notas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▫Recoger información sobre situaciones reflexiones, discrepancias, decisiones y valoraciones que surjan durante el proceso. ▫Permitir al educador-investigador completar y contrastar la información que le aportan los educadores/as observadores participantes.
	<ul style="list-style-type: none"> •Ficha de evaluación grupal de consecución de los objetivos de las sesiones (F.C.O.). •Ficha de observación de variables individuales por sesión (interés, participación, conductas disruptivas). 	<ul style="list-style-type: none"> ▫Registrar información sobre las cuatro variables indicadoras del éxito de los aprendizajes («consecución de objetivos», «interés», «participación» y «conductas disruptivas»), con la intención de poder valorar la influencia de las propuestas didácticas planteadas en las sesiones.
	Grupos de Puesta en Común (G.P.C.)	
	<ul style="list-style-type: none"> •G.P.C. para la concreción de necesidades detectadas (Cuadro-informe). 	<ul style="list-style-type: none"> ▫Analizar y delimitar las necesidades más relevantes que se venían observando.
	<ul style="list-style-type: none"> •G.P.C. para la elaboración de los núcleos temáticos (Cuadro-informe). 	<ul style="list-style-type: none"> ▫Definir las metacategorías (núcleos temáticos) que nos permitan centrar la observación y el análisis sobre la intervención didáctica.
	<ul style="list-style-type: none"> •G.P.C. para la evaluación de las sesiones (Cuadro- Informe de cada sesión). 	<ul style="list-style-type: none"> ▫Valorar los resultados obtenidos en la sesión desarrollada y adaptar y elaborar la siguiente.
	<ul style="list-style-type: none"> •G.P.C. para la valoración y elaboración de alternativas didácticas de mejora (Cuadro-informe) 	<ul style="list-style-type: none"> ▫Consensuar un conjunto de bases didácticas de referencia en intervención socioeducativa.
	<ul style="list-style-type: none"> •G.P.C. final o del impacto final (Cuadro-informe) -Se dirige a los educadores/as y a los/as jóvenes- 	<ul style="list-style-type: none"> ▫Proporcionar una valoración y reflexión colectiva del impacto final de la investigación.
	Cuestionarios.	
	<ul style="list-style-type: none"> •Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J). (valoración inicial). 	<ul style="list-style-type: none"> ▫Delimitar el nivel de riesgo delictivo de la muestra de jóvenes que participan en la investigación, ayudando así a completar el diagnóstico inicial sobre sus características.
	<ul style="list-style-type: none"> •Cuestionario de Indicadores externos – pretest/postest- (se presenta en forma de entrevista a los/as jóvenes). 	<ul style="list-style-type: none"> ▫Completar la descripción de las características de la muestra en el ámbito judicial. ▫Evaluar los posibles cambios provocados tras la aplicación del programa (efectividad).
<ul style="list-style-type: none"> •Cuestionario de estilos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ▫Estimular y recopilar las características relacionadas con las estrategias dominantes que más utiliza nuestro colectivo de jóvenes. ▫Servir de referencia a la elaboración de propuestas o bases didácticas de mejora. 	
<ul style="list-style-type: none"> •Cuestionario de valoración final (tres instrumentos adaptados). 	<ul style="list-style-type: none"> ▫Explorar el grado de satisfacción y recoger la opinión final de los participantes –programa-. 	
Proceso de reflexión-acción sobre la práctica (Metodología de investigación-acción)	<ul style="list-style-type: none"> ▫Provocar la reflexión sobre los datos e informaciones recogidas con objeto de ir ajustando y mejorando nuestra intervención. 	

Tras esta planificación general de las estrategias metodológicas, comenzamos a exponer cada uno de los puntos de los que consta este apartado.

3.4.2 PROCESO DE REFLEXIÓN-ACCIÓN COMO MÉTODO TRANSVERSAL

Los procesos de reflexión-acción comienzan a aparecer a principios del siglo XX, con movimientos como *The Science in Education Movement*, destacando los trabajos de Boone y de Buckingham (Mateos-Aparicio, 2009). En el campo escolar, se atribuye a este último, el origen de la investigación acción, señalando que los educadores tomarán mejores decisiones en el aula y mejorarán sus prácticas docentes si participan en sus propias actividades de investigación.

Sin embargo, es Kurt Lewin, el que se ha tomado como creador de esta línea de investigación. De hecho su artículo "Action Research and Minority Problems", publicado en 1946, se considera el punto de arranque de la investigación-acción. Para Lewin (1946), la investigación-acción se define por su carácter participativo, democrático y su contribución al cambio y a la ciencia social.

En estos años, este enfoque de cambio y mejora educativa no consiguió el status de investigación y fue ridiculizado y vetado del ámbito académico (Suárez, 2002). Sin embargo, como señala Mateos-Aparicio (2009), a comienzos de los años 70 la actitud cambia debido a los argumentos que plantean Carr y Kemmis (1988), destacando los tres siguientes:

- ✓ La reivindicación de la educación como "profesión", ya que profesión significa preparación, capacidad para tomar decisiones y, por qué no, investigación.
- ✓ Los profesionales del mundo de la educación ponen en cuestión la utilidad de la investigación académica dominante, que ni conocía adecuadamente la realidad educativa ni era capaz de provocar mejoras.
- ✓ El enfoque experimental de la investigación social dominante entra en crisis, dejando paso a nuevas maneras de entender el conocimiento social y educativo; entrando en escena lo interpretativo, la importancia de las perspectivas y valoraciones de los participantes, quienes adquieren el rol de sujeto-persona del proceso de indagación.

En este interesante debate sobre si el educador debe o no realizar investigación, hay quienes argumentan que investigar y enseñar corresponde a dos lógicas diferentes y que se puede ser un buen educador sin relacionarse con la investigación. No obstante, el quehacer del educador se inscribe, entre otros, en un campo de conocimiento particular –la pedagogía– que para su crecimiento y acumulación requiere de la investigación, y quién mejor que el propio educador/a para realizarla. Porque la investigación no solo contribuye a que exista un mayor conocimiento pedagógico, sino que le agrega profesionalismo a su práctica y orienta sus acciones de manera reflexiva y fundamentada favoreciendo el desarrollo de su tarea educativa y optimizando los resultados (Calvo, 2011).

Debemos señalar también algunas de las críticas que recibe esta metodología de investigación, principalmente por dos aspectos:

- ✓ la objetividad, dado que los investigadores están muy implicados en la situación investigada (Suárez, 2002).
- ✓ la generalización de los resultados, sobre todo porque no se trabaja con muestras amplias y representativas. Este motivo provoca que el interés de un informe pueda quedar reducido estrictamente al caso investigado pero carezca de utilidad para otros contextos (Mateos-Aparicio, 2009).

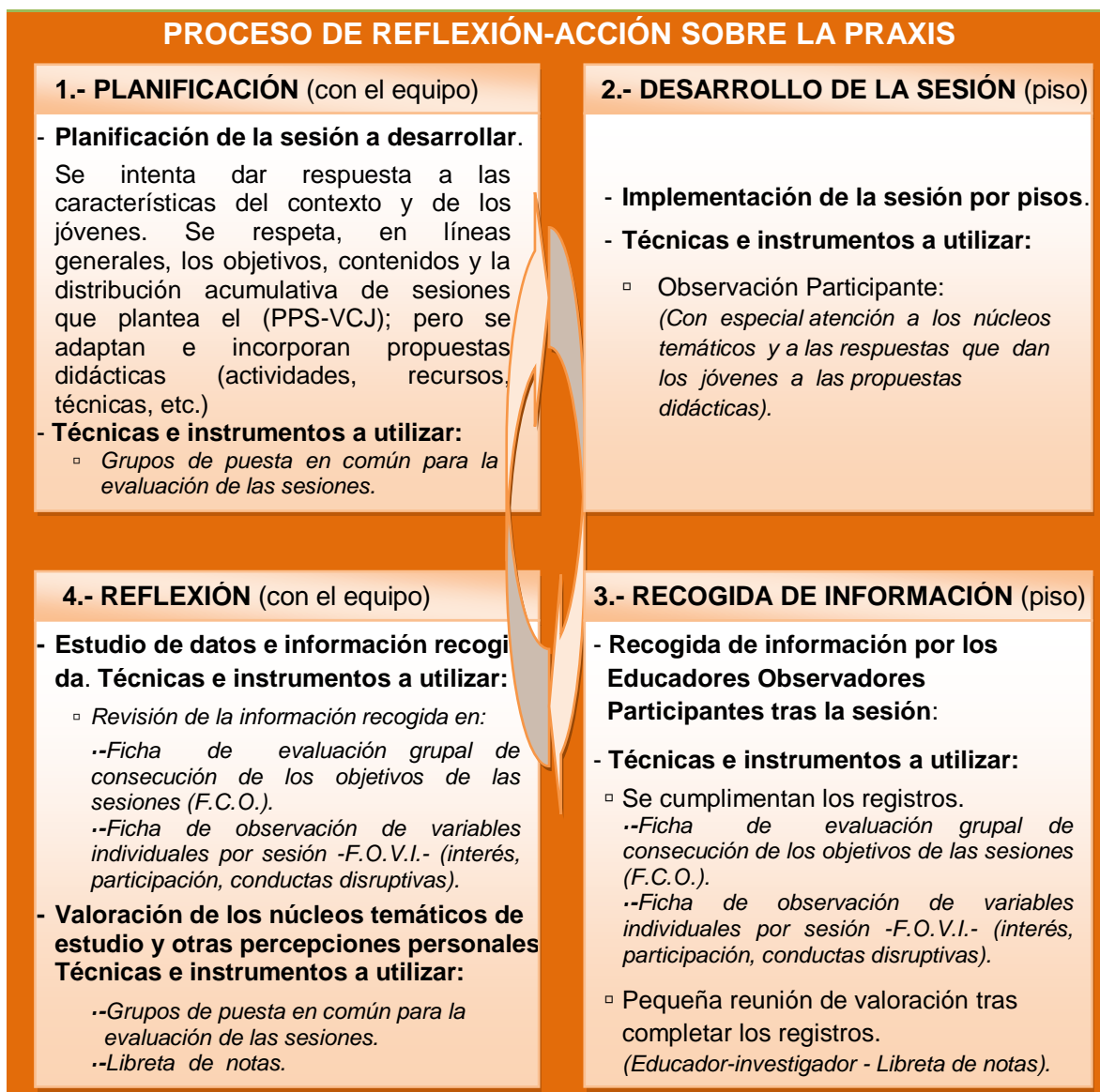
Sin entrar en el profundo y complicado debate de si la generalización de resultados es tan relevante en educación, dado que cada grupo tiene unas características y un contexto propio y determinado, refrendamos las palabras de Mateos-Aparicio (2009) cuando plantea que las conclusiones de los procesos de investigación-acción hay que entenderlas como **hipótesis de acción**. Hipótesis éstas que ofrecen propuestas y alternativas interesante a otros educadores/as, invitándoles por un lado a comprobarlas, y por otro, a adaptarlas a su propia realidad educativa.

Respecto al caso concreto del ámbito social, García Roca (1991) y posteriormente Fernández Gutiérrez (2003) mantienen que la *educación social* y la *investigación acción* pueden considerarse estrechamente relacionadas, tanto por esta concepción del educador/a investigador/a como agente dinamizador y de cambio, como por la orientación de la investigación hacia la práctica consciente y transformadora.

En esta línea, los educadores/as sociales constituidos en equipos de trabajo cooperativos, podemos y debemos abordar la mejora de nuestra praxis y sus contextos. Y es ésta, como ya adelantamos en el apartado «3.2.4. *Evaluación de programas desde la reflexión-acción*», la finalidad general que nos planteamos al proponer como método de intervención e investigación un proceso de reflexión-acción participativa y colaborativa. Proceso que a nivel metodológico recurre a la propuesta clásica de la espiral autorreflexiva de la investigación acción, en secuencias cíclicas sucesivas de *planificación*, *acción*, *observación* y *reflexión* (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1992), estructurando el tiempo de acción, principalmente, en función de las sesiones del programa a implementar.

Como se ha podido observar en el punto anterior («3.4.1. *Introducción: organización metodológica*»), en nuestra propuesta para esta investigación la metodología de **reflexión-acción** impregna de forma **transversal** la mayoría de los momentos y procesos, deteniéndose con especial relevancia en el desarrollo y valoración de la sesiones de trabajo. A continuación presentamos un esquema con la organización de los pasos que hemos seguido (cuadro 3.15).

Cuadro 3.15: Pasos de la secuencia del proceso de reflexión-acción.



En el cuadro anterior, como puede observarse, iniciamos la secuencia de investigación-acción con la planificación de la sesión tras la reflexión y valoración de los datos y las informaciones recogidas en la última sesión implementada. Se comienza, por tanto, analizando los datos e informaciones de los denominados indicadores de éxito («consecución de objetivos», «interés», «participación» y «conductas disruptivas»), recogidos en las *Fichas de registro* por los educadores observadores participantes tras la aplicación de la sesión; para pasar luego al desarrollo propiamente dicho del *Grupo de puesta en común para la evaluación de las sesiones*.

Este grupo de puesta en común se plantea como una herramienta que permite obtener información útil sobre las distintas valoraciones aportadas por el equipo de Educadores Observadores Participantes, buscando la conciliación de opiniones con objeto de llegar a respuestas concretas y consensuadas de forma ágil y rápida.

El educador-investigador (responsable de la investigación) se encarga de dinamizar el grupo, planteando interrogantes, recogiendo ideas clave de la discusión y sintetizándolas, para lanzarlas nuevamente al grupo hasta que después de distintas matizaciones puedan ser aceptadas por todos o por la mayoría.

El primer paso o **planificación** conlleva adaptar la sesión a desarrollar, teniendo presente los análisis sobre las sesiones anteriores. El objetivo principal, por lo tanto, es ajustar la sesión original del PPS-VCJ a los/as jóvenes, acomodando o incorporando actividades y propuestas didácticas a nuestra realidad concreta de trabajo.

Tras la adaptación, pasaríamos al segundo paso: **desarrollo de la sesión**, que se implementará por grupos de convivencia o pisos, agudizando la capacidad de observación para poder recoger al final de la sesión los datos e informaciones sugeridos en las fichas de registro.

Una vez implementada la sesión, dedicaríamos un tiempo a **recoger la información**, que representaría el tercer paso, donde los educadores observadores participantes cumplimentarán las fichas de registro y el educador investigador escribiría en su libreta de notas alguna de sus impresiones personales y reflexiones que se pudiesen producir en las reuniones informales de valoración al salir de la sala.

Con ello, llegaríamos a al cuarto y último paso: la **reflexión** sobre la praxis. Dedicada a valorar la sesión desarrollada, teniendo como guía para el análisis los núcleos temáticos definidos con anterioridad en el grupo de puesta en común para la elaboración de los mismos. Esta secuencia finalizaría con el consenso para la cumplimentación del cuadro-informe de la sesión.

Si, por el contrario, el acuerdo no es amplio o el tiempo de análisis resultase escaso, el educador-investigador prepararía para la próxima sesión una propuesta con las ideas expuestas hasta el momento, con objeto de retomar la discusión e intentar de nuevo conseguir el visto bueno del grupo de educadores observadores participantes. No obstante, en el caso excepcional de no ser posible llegar al consenso, nos decantaríamos por la idea más respaldada, adjuntando una breve mención de las discrepancias observadas. A este respecto cabe señalar que siempre que los resultados entre los pisos o módulos de convivencia se consideren diferentes se optaría por concretar las cuestiones específicas de cada uno de ellos.

Finalizada la cuarta fase, se abriría una nueva espiral de reflexión-acción, donde se repetirían nuevamente los cuatro pasos que se aprecian en el cuadro 3.15, hasta terminar el programa.

Esta dinámica de trabajo genera un caldo de cultivo excepcional que facilitará la generación de interrogantes y respuestas que originen un depósito importante de reflexiones, ideas y alternativas que fuimos recogiendo y concretando en cada uno los *Cuadros-informe de Núcleos Temáticos* y en la *Libreta de Notas*. Información toda ésta que, como ya mencionamos, se irá testando con objeto de verificar los acuerdos, comentarios y decisiones tomadas.

Además de la información relativa a las sesiones de trabajo, en la *Libreta de notas* se recogerán manifestaciones, ideas y razonamientos de educadores/as y jóvenes que irán surgiendo de forma espontánea en distintos momentos del trabajo diario (como los debates improvisados en la sala de educadores y las conversaciones informales en los pasillos o en el café). Esta información también será verificada en las sesiones y reuniones de trabajo.

Al final del programa todo este proceso dará pie a elaborar una serie de propuestas didácticas orientadas a la mejora de nuestra práctica socio-educativa, lo cual constituye el objetivo principal de la investigación.

3.4.3 PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Una vez organizada la estructura metodológica a seguir (plasmada en los cuadros 3.12, 3.13 y 3.14) y tras exponer cuál era nuestra propuesta de reflexión-acción (véase cuadro 3.15) como método de intervención e investigación, es el turno de repasar cada uno de los procedimientos de recogida de la información.

Me gustaría comenzar señalando que a excepción del *Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J)*, que es un instrumento de carácter estandarizado, los demás instrumentos han sido desarrollados expresamente para evaluar los distintos momentos de la investigación y del programa (PPS-VCJ). No obstante, si tenemos en cuenta que el *IGI-J* se utiliza únicamente al principio de la investigación (durante la evaluación del contexto), como herramienta de diagnóstico inicial para completar la descripción y conocimiento de la muestra de jóvenes, se puede afirmar, en términos generales, que la evaluación se ha realizado con instrumentos desarrollados «ad hoc».

La razón o justificación por la que decidimos el uso de estos instrumentos «ad hoc», en vez de cuestionarios psicométricos estandarizados, obedece a varios motivos, que defienden autores de relevancia científica en el ámbito de la criminología y la intervención socioeducativa como Alba y otros (2007). Veamos

estas razones:

- 1º- La mayoría de los cuestionarios estandarizados son confeccionados por profesionales del ámbito escolar y, por tanto, dirigidos a este tipo de población.
- 2º- Las características de los jóvenes infractores o delincuentes juveniles hacen inviable el uso de este tipo de tests o de pruebas psicométricas, ya que los jóvenes delincuentes presentan grandes reticencias a la hora de cumplimentarlos.
- 3º- En el caso de disponer de muestras muy pequeñas, como es el caso de nuestra investigación, la experiencia nos indica que los resultados de las intervenciones no presentan cambios significativos en las variables que pretendemos modificar.

Por ello, decidimos utilizar un tipo de herramientas «ad hoc», basado en indicadores externos, que se adaptasen al contexto y a las características de la muestra.

Una vez hecha esta aclaración, pasaremos a exponer los instrumentos de recogida de información utilizados.

3.4.3.1 Análisis de documentos.

Entendemos el análisis documental como una técnica sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos. Se considera una fuente de gran utilidad para la obtención de información retrospectiva y referencial sobre un fenómeno, una situación o un programa concreto (Rincón, et al., 1995).

Era obligado, por tanto, comenzar cimentando nuestra propuesta de evaluación partiendo de todo este conglomerado de información que está disponible en forma de documentos de diversa naturaleza: actas, proyecto de centro, experiencias anteriores recogidas, registros, etc.

A este respecto, todos los investigadores coincidíamos en que el análisis de documentos asume un papel importante en la **primera fase del modelo de evaluación: contexto**, donde la descripción del centro, las características de sus internos e internas, y el análisis de condicionantes y necesidades copan todo el protagonismo.

Aclarada la información necesaria, la cuestión radicaba en elegir en qué documentos nos íbamos a centrar, con objeto de obtener los datos y referencias cualitativas más relevantes. La selección de los documentos fue la siguiente:

A. Legislativos:

Como no puede ser de otra manera cualquier propuesta de intervención debería ajustarse al marco legal de referencia, y más si cabe en un contexto institucional como es un centro de responsabilidad penal de menores donde muchas de las decisiones e intervenciones están judicializadas. Dado que este tema ya se ha tratado con profundidad en el punto «2.5 Ámbito jurídico», destacamos únicamente en este apartado los principales documentos que hemos tenido de referencia:

- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- Real decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.
- Decreto 40/2006, de 4 de mayo, por el que se aprueba el reglamento de organización y funcionamiento de los centros específicos para la ejecución de medidas privativas de libertad de menores y jóvenes infractores (Principado de Asturias).
- Resolución de fecha 22 de febrero de 2005, de la Consejería de justicia, seguridad pública y relaciones exteriores, por la que se aprueba la normativa de funcionamiento interno de la Casa Juvenil de Sograndio (Principado de Asturias).

B. Documentos de Centro:

Si nos proponemos profundizar en el contexto institucional, y por tanto en el diagnóstico del centro, habrá que revisar los documentos propios de la Institución, como son el *Proyecto de Centro* y el *Proyecto socioeducativo*.

Paralelamente al tiempo en el que transcurrió la investigación, la dirección y coordinación del centro, con la colaboración de varios educadores y educadoras, fue actualizando y reelaborando ambos documentos con objeto de adaptarlos a esta nueva etapa de cambios legislativos y pedagógicos.

C. Documentos relativos a la evaluación de necesidades y reflexiones para la intervención.

Como hemos venido señalando, desde el 2002 el centro se había embarcado en diferentes proyectos de innovación y calidad educativa relativos a la evaluación de necesidades, carencias, demandas y expectativas. Eran experiencias previas en este mismo campo, con programas de intervención parecidos que abordaban similares necesidades.

A este respecto, y directamente relacionados con nuestra investigación destacan:

- Una evaluación de necesidades centrada en la competencia social de los jóvenes de la Casa Juvenil de Sograndio (Pintado Rey, 2003).
- Una comunicación en unas Jornada-Debate que organizó el Principado de Asturias el 16 y 17 de junio de 2005, donde se revisaba el análisis de necesidades de 2003, y se planteaban nuevas reflexiones para la intervención con menores infractores (Pintado Rey, 2007)¹⁷.

Estos estudios desarrollados en el centro de menores eran una aportación que facilitaría el análisis de los condicionantes y necesidades, con las que iniciábamos esta nueva investigación.

3.4.3.2 Observación: Registros.

Entendemos por observación un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración (Postic y De Ketele, 1992). No se puede observar todo a vez. Es necesario un principio organizador de la percepción, unos ejes de focalización y de estructuración de lo observado.

Cohen y Manion (1990), distingue entre observación no participante y participante:

- a) En la observación no participante, el observador asume un papel externo y ajeno al grupo de estudio, manteniéndose al margen, sin llegar a tomar partido en sus actuaciones y relaciones.
- b) En la observación participante, el observador se encuentra integrado en el grupo objeto de estudio, constituyendo una estrategia apropiada cuando se desea recoger información sobre ambientes, comportamientos, acciones, etc.

Es decir, lo que define especialmente a la observación participante es el estudio de las acciones, los comportamientos y los ambientes, dentro de su propio contexto. Por tanto las palabras y las acciones de las personas sólo pueden ser comprendidas si se las examina en el contexto en el que fueron pronunciadas o realizadas (Taylor y Bogdan, 1992).

Por eso hemos querido en esta investigación que los educadores que intervienen en las sesiones tengan un rol participante, tanto en el caso educador-investigador que implementa los contenidos de las sesiones, como en el caso de los educadores observadores participantes, que acompañaban al educador-investigador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como en cualquier dinámica pedagógica del centro, los educadores son principalmente

¹⁷ Aunque este artículo se centra más en la síntesis y revisión de la evaluación de necesidades de 2003, se incorporan algunas pinceladas de las reflexiones para la intervención que se trataron en la comunicación del 16 de junio del 2005.

participantes, y complementariamente observadores que están atentos a la información que se produce dentro de la escena de acción.

No obstante, para que la observación sea efectiva, tendremos que procurar que sea lo más objetiva posible, que se corrobore con otras observaciones anteriores y sucesivas, y que cada observación se registre cuidadosamente (Bernardo Carrasco, 1991).

Con objeto de cumplir esta máxima de recogida cuidadosa nos apoyamos en tres tipos de registro que nos ayudarán a organizar nuestra observación: *la libreta de notas* del educador-investigador y dos *fichas* a cumplimentar por los educadores observadores participantes. Detengámonos brevemente en cada uno de estos registros:

A. *Libreta de notas.*

La libreta de notas (véase anexo 1) es un instrumento que el educador-investigador utiliza para registrar situaciones, reflexiones, discrepancias y valoraciones que van surgiendo durante el proceso de implementación de la investigación. Su función es aportar información que pueda complementar y corroborar la recogida con otros instrumentos y por otros compañeros y compañeras.

Estas notas pueden ser *descriptivas*, cuando se intenta captar el discurso o situación que se estima de interés, o *reflexivas*, cuando se incorporan pensamientos, ideas, reflexiones e interpretaciones del propio observador.

No obstante, aunque se entiende como un instrumento abierto, en el que se puede anotar cualquier información que se estime relevante para la investigación, está orientado principalmente a completar la información que se genera en el proceso de reflexión-acción relativo a los núcleos temáticos y a la adaptación de las sesiones, intentando ser lo más concreto posible para no generar excesiva información. La idea es anotar información útil y relevante.

Al ser un instrumento abierto permite recoger información en cualquier momento del proceso. No obstante, el educador-investigador intentaba concentrar el tiempo de anotaciones al final de la implementación de las sesiones, durante y tras las reuniones de trabajo con los educadores (grupos de discusión o de puesta en común).

B. Fichas de registro.

Las dos fichas que presentamos a continuación son adaptaciones de las fichas diseñadas «ad hoc» por los autores que elaboraron el PPS-VCJ (Alba et al., 2006), dirigidas a evaluar el programa en pequeños grupos de jóvenes con experiencias delictivas. Con lo cual se han diseñado expresamente para nuestro colectivo y para estudios con características semejantes a nuestra investigación.

Es preciso puntualizar que estas dos fichas registro, que exponemos a continuación, se cumplimentarán después de las sesiones por los educadores observadores participantes que asisten a la misma.

B.1. Ficha de evaluación grupal de consecución de los objetivos de las sesiones (F.C.O.).

Se registra el nivel de consecución de objetivos alcanzado, en función de la asimilación de los contenidos para cada uno de los objetivos trabajados en la sesión (véase cuadro 3.16 y anexo 2).

Para cada una de las sesiones, y de forma independiente en cada piso, los educadores observadores participantes irán valorando el nivel de logro de los objetivos alcanzados por sesión, teniendo como referencia los criterios de valoración propuestos por el propio autor del PPS-VCJ (Alba et al., 2006):

La adaptación de esta ficha se limita únicamente a modificar algún término que se ajustaba mejor a nuestra investigación, e incorporar algunas pautas de referencia para cumplimentar el apartado de observación de la misma (F.C.O.).

- ✓ *Totalmente conseguido*: cuando el grupo haya alcanzado al menos $\frac{3}{4}$ partes del objetivo a evaluar.
- ✓ *Medianamente conseguido*: cuando el grupo haya alcanzado $\frac{1}{2}$ del objetivo.
- ✓ *No conseguido*: cuando el grupo haya sido capaz de alcanzar un $\frac{1}{3}$ ó menos del objetivo.

Cuadro 3.16: Modelo utilizado de ficha de evaluación grupal de consecución de los objetivos de las sesiones (F.C.O.).

FICHA DE EVALUACIÓN GRUPAL (F.C.O.)		SESIÓN N°:	Fecha:		
Título de la sesión:					
N° de participantes:		GRADO DE APRENDIZAJE			
Objetivos de la sesión:	TRABAJADO (SI ó NO)	NO ALCANZADO (1/3)	MEDIANAMENTE ALCANZADO (1/2)	TOTALMENTE ALCANZADO (3/4)	
...					
OBSERVACIONES: <i>Algunas Pautas:</i> Rigidez/flexibilidad en la aplicación de la actividad. Clima de confianza en el éxito por parte de internos/as y educadores/as. Cuestiones a mejorar y propuestas de mejora.					

B.2. Ficha de observación de variables individuales por sesión (F.O.V.I.).

Se recogen aspectos como: asistencia, interés, participación y conductas disruptivas (comportamiento verbal y no verbal). Para su cumplimentación los educadores/as observadores participantes valoraban los cuatro aspectos con puntuaciones en escala Likert de 0 a 3, siendo "0" la puntuación mínima y "3" la máxima (véase cuadro 3.17 y anexo 3).

Con respecto a la adaptación de este instrumento, en relación a la ficha original (Alba et al., 2006), eliminamos dos aspectos (puntualidad y relaciones interpersonales) dado que en nuestra investigación optamos por centrarnos en tres variables individuales que consideramos indicadores del éxito de las sesiones (interés, participación y conductas disruptivas).

Respecto a la variable asistencia, a pesar de desarrollarse en un centro de internamiento donde la asistencia a las actividades es obligatorio, decidimos incorporarla, ya que uno de los problemas detectados era la dificultad para asistir de forma continua a todas las sesiones. Diferentes cuestiones justificadas (salida al médico, a una entrevista de trabajo, etc.) podían impedir una asistencia regular que permitiese el éxito de programa (ver punto «4.1.2.2. *Condicionantes del contexto*»). No obstante, en esta investigación podemos decir que se consiguió esta continuidad, gracias en parte, a que todas las faltas de asistencia al grupo fueron compensadas con tutorías individuales de la sesión.

Cuadro 3.17: Modelo utilizado de ficha de observación de variables individuales por sesión (F.O.V.I.).

FICHA DE OBSERVACIÓN DE VARIABLES INDIVIDUALES POR SESIÓN (F.O.V.I.).						
FECHA:	PISO:	SESIÓN N°:	TÍTULO:			
JOVEN	VARIABLES INDIVIDUALES					Observaciones
	Asistencia	Interés	Participación	Conductas Disruptivas		
				Verbales	No verbales	
TOTAL ÍTEMS (0 1 2 3)						
MEDIA						

3.4.3.3 Grupos de Puesta en Común.

Estas reuniones hemos querido denominarlas *Grupos de Puesta en Común* porque su principal objetivo es la puesta en común de información, datos y reflexiones, orientadas todas ellas a conocer y mejorar de forma conjunta nuestra práctica educativa.

Esta técnica estaría a caballo entre el «*grupo central*» (McKillip, 1989; Pérez-Campanero, 1991), orientado al reconocimiento y diagnóstico de necesidades y problemas, y el «*grupo de discusión*» (Pérez-Campanero, 1991), encaminado especialmente a la toma de decisiones, aunque también puede ser utilizado como técnica de diagnóstico.

Entendemos, por tanto, el *Grupo de Puesta en Común* como una herramienta que permite obtener información útil sobre las propias valoraciones de un colectivo de personas, buscando la conciliación de opiniones que nos permita llegar a respuestas concretas y consensuadas, con objeto de resolver las demandas e interrogantes que van surgiendo en la práctica cotidiana, ayudando así a optimizar nuestro trabajo. Es pues una técnica fundamental en el proceso de reflexión acción que forma parte de nuestra investigación.

Es decir, la idea es disponer de una técnica ágil, que nos permita dar respuestas rápidas, evitando divagaciones abiertas que nos alejen del tema de trabajo. Se busca una reflexión conjunta eficiente y funcional, dinamizada en nuestro caso por el educador-investigador, el cual presenta interrogantes y recoge ideas clave de la discusión, sintetizándolas para lanzarlas otra vez al grupo hasta que después de distintas matizaciones puedan ser asumidas por todo el grupo.

El desarrollo de la reunión-discusión constaría de tres partes: la presentación del tema, el debate de puesta en común y la concreción del acuerdo final.

Respecto a la *presentación* es importante que los participantes sientan que son escuchados y que sus opiniones, impresiones y sentimientos son valoradas y contribuyen a poder llegar a solucionar la situación planteada. Para ello, es importante que el moderador, figura que en nuestro caso asume el educador-investigador, permanezca lo más neutral posible.

El debate comienza con un interrogante que persiga una intervención sencilla y breve pero argumentada, sin caer por lo tanto en la simple afirmación o negación. Tras esta primera exposición de ideas y confrontación de opiniones, cada participante tiene un turno para defender y concretar su propuesta. De estas propuestas el moderador realizará un pequeño resumen centrándose en la información relacionada con el tema a tratar, obviando posibles divagaciones.

En el siguiente momento, que podríamos denominar *etapa de puesta en común* o de discusión, pueden considerarse diferentes criterios o incluso herramientas para ir valorando la información, como por ejemplo: las matrices de ventajas e inconvenientes, el campo de fuerzas (listado contrapuesto de fuerzas resistente y favorable al problema). Tras la discusión se realiza una síntesis parcial de los puntos tratados que se van anotando.

Durante esta etapa de puesta en común de propuestas, el moderador tiene un papel substancial, reformulando opiniones y utilizando técnicas de animación. Reformulación que conlleva desenredar cuestiones ambiguas y seguir animando a la escucha e intervención activa.

La *concreción del acuerdo final* se entendería como la síntesis definitiva que pueda ser aceptada por todos y todas. En el caso de que fuese imposible llegar al consenso (tras intentarlo por activa y por pasiva) primaría la eficacia, decantándonos por la idea más respaldada, pudiendo incorporar al acuerdo final una breve mención de las discrepancias observadas por alguno de los investigadores.

Teniendo como referencia el trabajo de Pérez Campanero (1991), presentamos el cuadro 3.18, donde se exponen las distintas acciones a desarrollar por el moderador durante la implementación de esta técnica:

Cuadro 3.18: Grupo de Puesta en Común: acciones del moderador.

GRUPO DE PUESTA EN COMÚN

Presentación:

- Esbozar el estado de la cuestión sobre el tema a tratar.
- Concretar la finalidad de la sesión de trabajo.
- Plantear interrogantes iniciales de motivación a la discusión.
- Fomentar la participación de todos/as recogiendo sus opiniones.
- Confrontar las distintas propuestas y opiniones.
- Realizar, un resumen centrando el tema y obviando divagaciones.

Puesta en común:

- Animar al debate o discusión de las propuestas.
- Reconducir el tema si estima que nos estamos alejando de la cuestión planteada.
- No interpretar las opiniones de los demás.
- Evitar y mediar para que no se produzcan protagonismos o liderazgos que inhiban el debate o la libre exposición de ideas.
- Retomar y reformular lo tratado para centrar la información obtenida.
- Proponer criterios o herramientas que faciliten la valoración de la información.
- Extraer las ideas clave con objeto de devolverlas al grupo para que puedan ser completadas.
- Sintetizar de forma parcial los puntos tratados y anotarlos en un papel.

Concreción del acuerdo final:

- Intentar conciliar opiniones en aparente contradicción.
- Ofrecer matizaciones que puedan ayudar a encontrar el consenso.
- No considerar definitiva una opinión concreta si no hay acuerdo en el grupo.
- Acordar la síntesis definitiva.

(En caso de no ser posible llegar al acuerdo, con objeto de ser pragmáticos, nos decantaríamos por la idea más respaldada con una mención a las discrepancias planteadas).

A lo largo de toda la investigación se fue utilizando esta herramienta como instrumento de trabajo. Pero hay cinco momentos o espacios de especial significatividad donde los grupos de puesta en común asumen un protagonismo destacado. Por ello, hemos organizado la exposición de este punto en cuatro grupos de puesta en común:

A. Grupo de puesta en común para la concreción de necesidades.

Teniendo como punto de arranque las necesidades detectadas en las investigaciones realizadas entre el 2002 y el 2005, se valora este instrumento como herramienta de trabajo adecuada para concretar y seleccionar las necesidades (véase punto «4.1.2.1- Necesidades detectadas») que se venían observando en relación a:

- la mejora del nivel de habilidades de competencia social.
- la intención de transformar nuestra intervención socioeducativa.

B. Grupo de puesta en común para la elaboración de los núcleos temáticos.

Partiendo de las necesidades consensuadas por los educadores en el *grupo de puesta en común de concreción de necesidades*, se busca una serie de núcleos temáticos o metacategorías que delimiten la observación y el análisis de nuestra práctica socioeducativa en el ámbito de la intervención didáctica, se elabora para ello un cuadro-informe que sintetiza esta reflexión conjunta.

Aunque esta puesta en común se engloba dentro de las intervenciones previas a la implementación del programa, la hemos incorporado a la 3ª FASE del modelo de evaluación (*Desarrollo del programa*). Con ello se consigue una visión más longitudinal, relacionando la elaboración de los núcleos temáticos (véase punto «4.3.3.1- Definición de los núcleos temáticos»), con el análisis de cada una de las sesiones que tienen como criterios de valoración dichos núcleos temáticos.

C. Grupos de puesta en común para la evaluación de las sesiones.

Probablemente este sea uno de los espacios más importantes de toda la investigación, ya que gracias a él se fundamentan muchas de las conclusiones y propuestas de mejora de la tesis doctoral.

Antes de implementar cada una de las sesiones del programa se realiza una reunión de trabajo. En ellas el grupo de educadores observadores participantes valora los resultados obtenidos en la sesión pasada y negocia la información a incorporar en el cuadro-informe de núcleos temáticos de cada una de las sesiones. Una vez consensuado el cuadro-informe se podrá pasar a elaborar y adaptar la siguiente sesión del programa que se va a implementar (véase punto «4.3.3.2- Cuadros-informe de las sesiones: Proceso de reflexión-acción»).

D. Grupo de puesta en común para la valoración y elaboración de alternativas didácticas de mejora.

Se parte de los resultados del *cuestionario de estilos de aprendizaje* (véase punto «4.3.3.4- *Valoración del estilo de aprendizaje dominante*») como soporte para negociar y consensuar la elaboración de un conjunto de bases didácticas sencillas que puedan ayudar a mejorar la aceptación y el rendimiento de los talleres y programas socioeducativos («4.3.3.5- *Elaboración de alternativas didácticas de mejora*»).

Las alternativas de mejora se presentarán como facilitadores del aprendizaje, organizados en núcleos temáticos o metacategorías definidas al principio del proceso. No obstante, el desarrollo del programa y, con especial incidencia la valoración del estilo de aprendizaje dominante, darán pie a la aparición de nuevas categorías emergentes que se englobarán en el núcleo temático: “otros”.

E. Grupos de puesta en común final.

Además de la información recogida en los *cuestionarios de valoración final (individuales)*, se estima importante recoger también la satisfacción del programa a nivel grupal, para ello se realizarán dos grupos de puesta en común donde se buscan impresiones y respuestas concretas (anexo 4).

Estas reuniones de trabajo se realizaron con el colectivo de *jóvenes* y con el de *educadores observadores participantes*:

▫ *Grupo de puesta en común final de jóvenes:*

Para valorar esta percepción colectiva, incorporamos una sesión de trabajo por pisos, tras haber desarrollado todas las sesiones del programa, donde se discute y elabora una respuesta común en relación a la opinión que les merezca el programa y su participación en él.

El grupo estaría coordinado y dinamizado por el educador-investigador, con la asistencia de uno o dos educadores observadores participantes por sesión, teniendo como esquema de trabajo una serie de preguntas sencillas que diesen pie a la discusión pero que pudiesen ser concretadas con facilidad (véase punto «4.4.1.1- *Opinión final y grado de satisfacción de los jóvenes. Valoración individual y grupal*»).

A continuación adjuntamos el cuadro 3.19 donde se concretan distintas cuestiones que sirvieron de guía para afrontar el desarrollo de dicho grupo de puesta en común.

Cuadro 3.19: Guía de apoyo para el desarrollo del grupo de puesta en común final –Jóvenes-.

GRUPO DE PUESTA EN COMÚN FINAL –JÓVENES- (GUÍA DE APOYO)	
Independiente en cada grupo de trabajo: PISO 2º, PISO 3º, PISO 4º.	
1.	Opinión sobre la actividad que denominábamos “conociéndonos”, y desarrollamos durante este trimestre.
2.	Debatir y llegar a un acuerdo sobre lo que más y menos os gustó del Programa Conociéndonos.
3.	De las actividades, ejercicios, lecturas, dinámicas, ¿Cuál fue la que más os gustó?
4.	¿Cuáles pensáis que pudieron ser los aprendizajes más importantes?
5.	Valora la utilidad e importancia del programa “Conociéndonos”.
6.	¿Os gustaría realizar otro taller como éste? ¿Se lo recomendarías o otros internos?
7.	Opinión general del programa.
8.	¿Cómo creéis que se puede mejorar? ¿Qué os hubiese gustado trabajar?

- *Grupo de puesta en común final de educadores (observadores participantes):*

Esta percepción colectiva se organiza en una sesión de trabajo para los educadores observadores participantes de los tres pisos, disponiendo de un guión que permita al educador-investigador dirigir el debate y la elaboración de respuestas (véase punto «4.4.1.2-B Valoración colectiva -Grupo de puesta en común final –Educadores-»). Se adjunta, igual que en el caso anterior, un cuadro (3.20) donde se puede observar los puntos que sirvieron de referencia en el trabajo de puesta en común de los educadores observadores participantes.

Cuadro 3.20: Guía de apoyo para el desarrollo del grupo de puesta en común final –Jóvenes-.

GRUPO DE PUESTA EN COMÚN FINAL –EDUCADORES- (GUÍA DE APOYO)	
1.	REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO REALIZADO POR LOS JÓVENES (nivel de riesgo, estabilidad, éxito del programa, etc.). 1.1 Por pisos: 1.2 A nivel general para los 9 participantes.
2.	CONSIDERACIONES SOBRE EL PROGRAMA. (¿Ha sido acertada la elección del PPS-VCJ?)
3.	VALORACIÓN DE NUESTRO TRABAJO EDUCATIVO. 3.1 Reuniones de trabajo (reflexión y planificación). 3.2 Recursos. 3.3 Temporalización. 3.4 Método didáctico de trabajo.
4.	ALGUNAS ALTERNATIVAS PARA SEGUIR MEJORANDO NUESTRO TRABAJO.
5.	OPINIÓN GENERAL DEL LA EXPERIENCIA.

3.4.3.4 Cuestionarios.

Los cuestionarios son instrumentos que pueden utilizarse en distintos procedimientos de recogida de información como la observación, la encuesta o la entrevista.

En la presente investigación nos encontramos con diferentes tipos de cuestionarios, con características muy diversas, que iremos explicando teniendo como referencia los instrumentos utilizados.

1. *Inventario de Gestión e Intervención para jóvenes (IGI-J).*

El Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes I.G.I.-J (véase anexo 5) es un instrumento para la valoración del nivel de riesgo delictivo adaptado al castellano por Silva do Rosario; López Martín y Garrido Genovés (2005). El documento original se conoce con el nombre de “*Youth Level of Service/Case Management; YLS/CMI*” y sus autores son R.D. Hoge, D.A. Andrews y A. W. Leschied.

El inventario es un tipo de cuestionario en el cual, en lugar de preguntas, se plantean enunciados a los que responde uno o varios observadores/as (Pérez Juste, 2006), normalmente eligiendo como respuesta la afirmación o negación de este enunciado.

En nuestro caso se utiliza como instrumento de recogida de información por las/los educadores-tutores, que representarían la figura del observador, encargados de valorar el nivel de riesgo o reincidencia delictiva de los/as jóvenes que participan en la investigación.

La decisión de elegir a los educadores-tutores como observadores se tomó partiendo del punto de vista de que son las personas que más conocimiento tienen del educando o educanda y, como consecuencia, los que podrían aportar una información más completa y de mayor calidad.

Graña, Garrido y González (2007) señalan que el I.G.I.-J. es un instrumento no sólo diseñado para predecir la reincidencia delictiva, sino también para definir objetivos de intervención, dado que las escalas de riesgo que lo componen incluyen tanto elementos de riesgo estáticos como dinámicos. Estos últimos, los dinámicos, son conocidos también por necesidades criminógenas, las cuales deberán determinar en gran parte los objetivos de intervención con los educandos y educandas. Es decir, como señalan López Martín y Dolera Carrillo (2008) además de un instrumento de evaluación del riesgo delictivo es, a la vez, un instrumento de gestión de la intervención, con

múltiples aplicaciones no sólo orientadas a la actuación del educador o educadora, sino también a ayudarnos a rentabilizar los recursos.

Resumimos a continuación las cuestiones más relevantes que permite plantear el IGI-J (López Martín y Dolera Carrillo, 2008):

- a) delimitar los factores de riesgo dinámicos.
- b) establecer un nivel de riesgo por áreas y tener un índice global.
- c) recoger aspectos o factores que el instrumento no haya recogido.
- d) establecer el nivel de intervención que se requiere.
- e) formular la hipótesis explicativa de la conducta antisocial
- f) diseñar los objetivos educativos en relación con las necesidades criminógenas detectadas.
- g) establecer quién, cómo y dónde se ejecuta la medida.
- h) evaluar la intervención de forma cualitativa y cuantitativa, viendo los factores de riesgo dinámico

En nuestra investigación este inventario no tiene un papel muy relevante, pero resulta importante incorporar este instrumento, a utilizar en la evaluación del contexto, con objeto de ayudar a complementar la valoración inicial de las características de los y las jóvenes que participaron en la investigación (véase punto «4.1.1.6 *Internos/as: Descripción y características IGI-J*»).

De hecho, nos apoyamos especialmente en la primera parte del instrumento, la cual se estructura en ocho categorías que a su vez se dividen en una serie de ítems o subcategorías que representan factores de riesgo que, en algunos casos, pueden actuar como factores de protección.

Para asegurar la coherencia y validez de los resultados, el inventario cuenta con una *Guía de utilización* donde se definen y explican cada uno de los enunciados a los que responde el observador con el fin de tener un criterio común para su cumplimentación (véase anexo 5.2)

Adjuntamos para finalizar este apartado el cuadro 3.21 con la categorización del instrumento.

Cuadro 3.21: Categorización del I.G.I.-J

CATEGORÍAS	CÓDIGO	SUBCATEGORÍAS
Delitos y medidas judiciales pasadas y actuales	JU	Tres o más medidas judiciales anteriores
		Incumplimientos y quebrantamiento de las medidas judiciales
		Medidas en medio abierto
		Internamiento en centro de reforma
		En el expediente actual se le considera culpable de tres o más delitos.
Pautas educativas (Familiares)	F	Supervisión inadecuada
		Dificultad en controlar el comportamiento
		Disciplina inapropiada
		Pautas educativas inconsistentes
		Malas relaciones (padre-joven)
Malas relaciones (madre-joven)		
Educación formal/empleo	ED	Comportamiento disruptivo en clase/medio laboral
		Daños en la propiedad de la escuela/lugar de trabajo
		Bajo rendimiento académico/laboral
		Problemas con el grupo de iguales
		Problemas con los profesores/superiores
		Absentismo escolar/laboral
Desempleo/ no busca empleo		
Relación con el grupo de iguales	IG	Algunos de sus conocidos son delincuentes
		Algún amigo suyo es delincuente
		Pocos conocidos son modelos positivos
		Ninguno/ pocos amigos son modelo positivo
Consumo de sustancias	T	Consumo ocasional de drogas
		Consumo habitual de drogas
		Consumo habitual de alcohol
		El abuso de sustancias interfiere en su vida
		Delitos relacionados con el consumo de sustancias
Ocio/Diversión	O	Actividades organizadas limitadas
		Podría hacer mejor uso del tiempo
		No tiene intereses personales
Personalidad/conducta	PE	Autoestima inflada
		Agresividad física
		Ataques de cólera
		Incapacidad para mantener la atención
		Baja tolerancia a la frustración
		Sentimiento de culpa inadecuada
Insolente/agresivo verbalmente		
Actitudes, valores, creencias	AC	Actitudes procriminales/antisociales
		No busca ayuda
		Rechaza activamente la ayuda
		Desafía a la autoridad
		Insensible, poco preocupado por los otros

2. Cuestionario de indicadores externos (para la evaluación del PPS-VCJ).

Este cuestionario de indicadores externos (véase anexo 6) es una adaptación, para nuestra investigación del “*Qüestionari d'indicador externs per a l'avaluació del PPS-VCJ*” (Alba et al., 2006) elaborado por el Equip de Medi Obert de Lleida y la Universidad de Valencia.

El documento original se diseñó de forma expresa para evaluar esta versión corta para jóvenes del PPS. Aunque la estructura original del instrumento consta de cinco ámbitos, en la adaptación a la presente investigación se reducen a cuatro: judicial, social, formativo-laboral y personal.

La información obtenida del ámbito judicial está orientada a la evaluación del contexto (1ª FASE), con objeto de completar la descripción de las características de la muestra de usuarios participantes en la investigación.

Los tres ámbitos restantes, social, formativo-laboral y personal, se encaminan a valorar los posibles cambios que la implementación del programa pudiese haber provocado en el grupo de jóvenes que participa en la experiencia. Es decir, está encuadrado en lo que sería la evaluación de resultados (4ª FASE) y, en concreto, en la valoración de la efectividad del programa. Valoración ésta, que dada las características de la muestra (pequeño grupo de 9 jóvenes), imposibilitaba la existencia de un grupo control, por lo que hubo que utilizar un diseño de grupo único con pretest-postest.

El ámbito judicial, social y formativo-laboral únicamente se cumplimenta por el educador-tutor, con lo cual nos aseguramos de que los resultados no estén contaminados por las personas que participan directamente en la evaluación del programa (educador-investigador y educadores observadores/as participantes). El objetivo, por lo tanto, sería no introducir la variable “error del evaluador” que puede producir resultados espurios (Alba et al., 2007).

En el ámbito personal, por ser en el que más posibilidad de cambio pueda existir, además de seguir este criterio de no contaminación, se decide validar (pre-test y post-test) por triangulación de observadores (educador-tutor, joven y el coordinador).

En la valoración de los jóvenes intervendrá la psicóloga del centro, quien pasará el cuestionario a modo de **entrevista** a cada uno los jóvenes que participa en la investigación.

Las tablas para su análisis se dividen en dos apartados:

- *El primer apartado: ÍTEMS.* Orientado a la comparación de los enunciados entre pre-test y post-test, cumplimentándose con una afirmación o una negación, con objeto de valorar los posibles cambios que puede haber provocado el programa.

- El segundo apartado: **OBSERVACIONES POSTEST**. Son las anotaciones que los evaluadores hacen sobre los cambios ocurridos tras la implementación del programa.

Adjuntamos a continuación las tablas de análisis de los tres ámbitos de evaluación de la efectividad: Social, Formativo/laboral y Personal.

ÁMBITO SOCIAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Dispone de una afición positiva		
Relación con grupos conflictivos		
Entre sus mejores amigos algunos son antisociales		
Se relaciona con personas o grupos prosociales		
Entre sus mejores amigos algunos son prosociales		
Consume alcohol/drogas		
Ha buscado ayuda o tratamiento para el consumo de alcohol/drogas		
<u>OBSERVACIONES:</u>		

Educador-tutor nº... - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº...

ÁMBITO FORMATIVO LABORAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Trabaja/estudia actualmente	SI (¿Dónde?)	SI (¿Dónde?)
<u>OBSERVACIONES:</u>		

Educador-tutor nº... - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº...

ÁMBITO PERSONAL

ITEMS	EDUCADOR TUTOR		COORDINADOR		JOVEN	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Se enfada con facilidad						
Reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria						
Es capaz de reconocer que se está metiendo en problemas						
Es capaz de demandar ayuda ante los problemas						
Cuando se equivoca sabe reconocerlo						
Verbaliza sus emociones						
Manifiesta alto nivel de agresividad						
Presenta excitación ante relatos violentos						
Responde con agresiones físicas ante agresiones verbales						
Se enfrenta con la autoridad						
Se plantea necesidades de cambio						
Se plantea metas realistas de futuro						
<u>Observaciones posttest:</u>						

Educador-tutor nº... / Coordinación / Entrevista realizada por la psicóloga- Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº...-

3. Cuestionario de estilos de aprendizaje.

Teniendo presente la relevancia otorgada a las propuestas didácticas de mejora, desde el inicio de la investigación, y dada las importantes implicaciones que el conocimiento de los estilos de aprendizaje tiene en la optimización de la metodología didáctica, se diseñó un cuestionario que permitiese una reflexión individual sobre el posible estilo de aprendizaje dominante de nuestro colectivo de jóvenes.

Esta reflexión individual, y su posterior análisis, sería un excelente caldo de cultivo para comenzar el debate y generación de unas bases o propuestas didácticas para la mejora de nuestra intervención en programas socioeducativos de carácter cognitivo.

Como consecuencia, se planteó un cuestionario específico (desarrollado por el educador-investigador) con un amplio espectro de ítems que repasase distintos aspectos relacionados con los estilos de aprendizaje y nos permitiese interrogarnos sobre: ¿cómo aprenden nuestros jóvenes?

El cuestionario, por lo tanto, está dirigido principalmente a los educadores/as observadores participantes, aunque se quiso abrir también a la psicóloga y a la coordinación del centro como personas que pudiesen aportar ideas no tan condicionadas por el proceso de implementación de la investigación.

En relación al instrumento propiamente dicho, éste consta de dos partes (véase anexo 7):

- *Parte inicial:* Se trata de una lista de control, con una serie de ítems o enunciados orientados especialmente a explorar las características que definen el tipo de motivación y la manera de enfrentarse a los aprendizajes por parte de los jóvenes.

Para su análisis se decidió tener presente, únicamente, aquellos ítems marcados con un 70% de acuerdo, es decir, al menos 5 de los siete encuestados.

- *Parte final:* Dos preguntas abiertas que son planteadas con objeto de estimular la reflexión sobre el estilo de aprendizaje dominante, asentando el terreno y avanzando propuestas para la posterior definición de alternativas didácticas favorecedoras del aprendizaje.

4. Cuestionarios de valoración final.

Estos cuestionarios intentan recabar información que nos permita hacer una valoración de la opinión y el grado de satisfacción de los usuarios del programa. En función de a quién van dirigidos, nos encontramos con tres tipos distintos de cuestionarios:

- *Cuestionario de valoración final de evaluadores externos (coordinación y psicóloga):*

Para poder comparar sus respuestas con las de los educadores implicados directamente en el proceso, se opta por utilizar el mismo cuestionario anterior, pero limitado al apartado de preguntas abiertas. La parte de las preguntas cerradas se desestima en este caso, por no haber podido participar los evaluadores externos en las distintas sesiones de trabajo. Este hecho no les permitiría enfrentarse a muchos de los interrogantes planteados con la información necesaria para ello (véase anexo 8.1).

- *Cuestionario de valoración final de los educadores (observadores participantes):*

Su finalidad es proporcionar un espacio para la reflexión final individual del equipo de educadores que participaron en las sesiones.

Se subdividió en dos apartados. El primero consta de una serie de preguntas o ítems cerrados con posibilidad de respuesta afirmativa o negativa (“Sí” o “No”). El segundo, con un carácter más cualitativo, plantea una serie de preguntas abiertas donde los educadores pueden ampliar y matizar su valoración (véase anexo 8.2).

- *Cuestionarios de valoración final para jóvenes:*

En el caso de los jóvenes el instrumento se les presenta en forma de entrevista realizada por la psicóloga, dada su reticencia a completar cuestionarios escritos. Además, teníamos que proporcionarles un cuestionario pudiese provocar sesgos en la información, por problemas de comprensión lectora o por desgana y apatía a la hora de cumplimentarlo, dando respuestas al azar para salir del paso.

En la entrevista realizada por la psicóloga, sobre el cuestionario se fueron intercalando diferentes ítems cerrados con preguntas abiertas. De esta forma se pretendía que la entrevista fuese más dinámica y cambiante, con objeto de evitar la fatiga y el rechazo que suelen provocar en los/as jóvenes este tipo de instrumentos (véase anexo 8.3).

3.5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

Aunque las técnicas y procedimientos de análisis de información se exponen con más profundidad a lo largo del apartado «4. *Diseño, desarrollo y evaluación del programa*», hemos dedicado este espacio a explicar la filosofía de base en la que se apoya nuestra propuesta de análisis de la información.

En anteriores investigaciones, realizadas en la Casa Juvenil de Sograndio (Pintado Rey, 2003, 2007), se utilizaron pruebas psicométricas estandarizadas en las que hubo que recurrir a programas informáticos como el SPSS y a estadísticos de comparación como la “t de Student”. Sin embargo, y dado que el objetivo general de esta investigación era *generar un proceso formativo de reflexión interna sobre nuestra práctica*, queríamos huir del tecnicismo científico, centrándonos en las posibilidades reales que podría asumir un grupo de educadores y educadoras sociales que, por otro lado, no tienen por qué tener una formación específica en el campo de la investigación. No podemos olvidar que los procesos de investigación, en sí mismos, son un “plus” de trabajo a todas nuestras obligaciones.

Por lo que, más importante que exigirnos una formación concreta en temas de investigación y análisis de datos, sería plantearnos cómo podemos integrar dentro de nuestra rutina laboral, de nuestros hábitos de trabajo, procesos de investigación sencillos, útiles, pragmáticos y ajustados a nuestra realidad.

Obviamente, nuestra investigación excede a lo que podría ser una rutina cotidiana de trabajo socioeducativo. Pero, de forma parcial, plantea una serie de propuestas que, aunque todas juntas crean un constructo complejo, de forma individual, adaptándolas a cada caso, podrían asumirse.

En este sentido, no tendríamos ningún problema en reconocer que el «*análisis de documentos*», el proyecto de centro, el proyecto socioeducativo y la legislación en vigor, son cuestiones necesarias que nos permiten sintetizar, seleccionar y estructurar la información de base en la que apoyar nuestra intervención.

En la misma línea, y en relación a la «*observación*» participante y a los «*registros*» para recoger la información percibida, podemos afirmar que estamos acostumbrados a utilizar estos métodos e instrumentos. De hecho, es una práctica habitual y generalizada la utilización de diarios o de fichas- registro que destinamos a recoger información más concreta y específica

Las reuniones de educadores no dejan de ser «*grupos de puesta en común*» y toma de decisiones, y son metodologías perfectamente integradas también en nuestra dinámica laboral.

No podemos olvidar tampoco los «*cuestionarios*» a los que en ocasiones recurrimos para recoger información aportada por diferentes agentes educativos (familias, educadores/as, jóvenes, etc).

Estamos, por lo tanto, acostumbrados a utilizar estos métodos e instrumentos y a analizar la información que recogemos sin necesidad de recurrir a complejos procedimientos cuantitativo o cualitativos. La cuestión entonces pasa, desde nuestro punto de vista, por un uso de carácter sistemático y organizado, dignificando y utilizando con más rigor los recursos y estrategias que empleamos de forma cotidiana.

Partíamos de la premisa de que las investigaciones o innovaciones educativas no tienen que convertirse de forma obligatoria en propuestas tecnicistas descriptivas de los datos obtenidos, a veces una reflexión introspectiva que intente generar conocimiento de mejora sobre la propia situación de aprendizaje vivida puede ser tan interesante o más.

Es decir, estudiar el proceso de intervención, el impacto y los efectos, no tiene que reducirse, como señala Elliott. J. (1993), a perspectivas provenientes del mundo científico-empresarial, que obedecen a una lógica más tecnocrática y mercantilista basada en una epistemología mecanicista, objetivante y reductora, que no tiene porqué ser la más adecuada para un fenómeno que, como el educativo, entendemos es de naturaleza compleja, ambigua, particular y dialógica.

Centrándonos en lo que propiamente es el análisis, cabe señalar que como ya hemos manifestado, la investigación tiene un claro carácter cualitativo, aunque algunos de los instrumentos de recogida de información son instrumentos eclécticos que aportan información cualitativa y datos cuantitativos.

La información cuantitativa se estudió a través de sencillos análisis estadísticos (medias y porcentajes), los cuales se presentaron en tablas o gráficos que buscaban organizar los resultados y facilitar su interpretación.

Respecto a la información cualitativa, que representa el grueso de la investigación, se aplicaron diferentes propuestas de análisis de contenido. Desde la mera exploración, lectura, síntesis y organización de las ideas principales de los *documentos oficiales* analizados, hasta procesos más complejos de generación de constructos teóricos que van asignando sentido y significado a la información recogida.

Análisis que, como veremos en el apartado «4. *Desarrollo y evaluación del programa*», se han intentado ajustar «ad hoc» a los objetivos, a los instrumentos

y a la información obtenida. Algunos ejemplos de análisis son:

- ✓ La selección de párrafos del apartado de *observaciones* de las fichas de registro, o de la libreta de notas, que completan y aclaran los datos cuantitativos de variables como: consecución de objetivos, interés, participación y conductas disruptivas.
- ✓ La generación de constructos teóricos que emergen de los *grupos de puesta en común*, a través de la concreción de ideas clave, de distintas reformulaciones, matizaciones y síntesis parciales de los puntos tratados y del acuerdo por consenso de la síntesis definitiva. Y de esta forma se pudieron concretar las necesidades detectadas, se elaboraron los núcleos temáticos, se cumplimentaron los cuadros informe de las sesiones, se propusieron las bases didácticas para la mejora de nuestra intervención y completamos la valoración del nivel de satisfacción.
- ✓ Las transcripciones cortas de las preguntas abiertas de los distintos *cuestionarios* y la posterior diferenciación de unidades de significado. Diferenciación y determinación de unidades sencillas, por tratarse de un número reducido de encuestados, donde las respuesta en la mayoría de los casos son breves y bastante concretas, sin tener por tanto tampoco que recurrir a soportes informáticos más orientados a análisis de contenidos con gran cantidad de información.

3.6. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN.

Como señala Guba (1981), mientras más indicadores se hagan presentes y más intensamente funcionen, más fuertes serán las garantías de validez interna. Presentemos seguidamente los criterios y procedimientos en los que se fundamenta el rigor científico de la presente investigación:

3.6.1. CREDIBILIDAD.

Alude a la confianza en la veracidad de los descubrimientos realizados en una investigación, y hace referencia a la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen de la realidad estudiada.

La credibilidad en nuestro caso se garantiza por la **observación persistente** y la **permanencia prolongada**. De hecho, aunque la investigación se concreta principalmente durante el periodo 2006 y 2007, se enmarca en un proceso más amplio que comienza en 2002, lo que asegura un conocimiento cercano de la realidad.

La **triangulación de diferentes agentes participantes** (educadores observadores participantes, jóvenes y evaluadores externos) junto a la **triangulación de fuentes de datos e información** (cuantitativa y cualitativa), son también procedimientos que dan credibilidad a la investigación.

Además, destacan los distintos **informes** (cuadros-informe) que se van elaborando a lo largo de todo el proceso, documentos éstos que serán validados por los participantes, constituyendo un importante fundamento de valor.

3.6.2. TRANSFERENCIA O APLICABILIDAD.

Consiste en poder trasladar los resultados de la investigación a otros contextos. En nuestro caso, las propuestas didácticas que surjan de la investigación podrían ser transferidas a otros ámbitos de la educación social (infancia, tercer edad, toxicomanías, etc.), motivo por el cual hemos querido proporcionar gran cantidad de información sobre el contexto en que se desarrolla la investigación.

Esta aplicabilidad se ha conseguido a través de descripciones minuciosas de la muestra, de **muestreos teóricos** sobre el tema y a la **abundancia de datos e información** recogida durante la investigación.

3.6.3. DEPENDENCIA O CONSISTENCIA.

En la búsqueda de consistencia se utilizan los métodos solapados (triangulación) y la réplica paso a paso, estableciendo una **pista de revisión** (Guba, 1989) donde se reflejan los procesos seguidos, dejando clara constancia de cómo se recogieron y se analizaron los datos. Se trata de un registro cuidadoso y sistemático de los fenómenos, basándose en los documentos originales, en los datos e informaciones con mínimo nivel de inferencia como las transcripciones textuales y la utilización de datos brutos (citas directas de las fuentes documentales). Todo ello ayudará a considerar el modo en que los resultados dependen de los contextos y sujetos estudiados.

3.6.4. CONFIRMABILIDAD O NEUTRALIDAD.

Los **informes parciales**, o **cuadros-informe** surgidos de la reflexión del grupo y relativos al análisis de datos, **permiten la revisión** de la confirmabilidad, ya que a través de éstos, como manifiesta Fernández Gutiérrez (2003), es posible valorar hasta qué punto los datos apoyan las interpretaciones, y en qué medida éstas se ajustan o son consistentes a los datos. Al mismo tiempo, se consigue a través de descriptores de baja inferencia que van en la dirección de la neutralidad, como son las transcripciones textuales y las citas directas.

3.6.5. CRISTALIZACIÓN: OTRO PROCESO DE VALIDACIÓN DEL RIGOR CIENTÍFICO.

Como puede intuirse, la investigación está impregnada de una filosofía que entiende que las personas directamente implicadas en la intervención socioeducativa son quienes mejor conocen la realidad de su trabajo y que, por tanto, su criterio debe constituir un marco de referencia preferente para formular los juicios de valor.

En esta línea, De Miguel (1995) señala que, al margen de los planteamientos de los gestores, debemos considerar que todas las personas que constituyen las audiencias de un programa generan —en menor o mayor grado— una serie de expectativas, percepciones y valoraciones intrínsecas que es necesario tener en cuenta a la hora de emitir las valoraciones sobre su oportunidad y eficacia. Más aún, en tanto que es algo que les afecta directamente, no sólo tienen derecho a ello sino que no podemos prescindir de sus criterios para valorar el programa. Cuando el evaluador asume este marco de referencia decimos que realiza una valoración descriptiva pluralista basada en criterios democráticos.

Para que el evaluador asuma este tipo de perspectiva valorativa es necesario un enfoque participativo, teniendo en cuenta que quienes están directamente implicados en un programa son los que deben ser los actores principales de su evaluación (en nuestro caso: educadores/as, jóvenes, coordinación y psicóloga). Los argumentos para ello están claros. De una parte, son los que conocen más de cerca la realidad del mismo y, por tanto, pueden facilitar informaciones más pertinentes e interesantes. De otra, son los más implicados en las consecuencias, y difícilmente se podrán poner en marcha mejoras si ellos no participan activamente en su valoración y elaboración.

Dado que las propuestas y postulados sobre evaluación pluralista insisten en *la oportunidad y conveniencia de utilizar **criterios democráticos** a la hora de diseñar, aplicar y evaluar cualquier estrategia de intervención social* (De Miguel, 2000; Fetterman, Kaftarian y Wandersman 1996; Floc'Hlay y Plottu 1998; Apodaca 1999), nos parecía interesante proponer también como validación del rigor científico, el **proceso de cristalización**: validación que es fruto de un **rigor consensuado y negociado** (Richardson, 1997; Denzin, 1998; Hodder, 2000) que hace visible distintos puntos de vista (educadores/as observadores participantes, jóvenes y evaluadores externos) en la reflexión e interpretación del fenómeno analizado.

Como hemos podido observar durante toda la investigación, el proceso de negociación es una tónica de trabajo que se percibe en su máxima expresión en los denominados *grupos de puesta en común*. Su finalidad principal es generar reflexiones buscando la conciliación de opiniones que nos permitan elaborar de

forma consensuada respuestas concretas, resolviendo las demandas e interrogantes que van surgiendo en la práctica cotidiana.

Pero, para conseguir este tipo de validez deberemos, además de la triangulación, fomentar procesos de cristalización. En este sentido, Laurel Richardson manifiesta que la imagen central para la validez, no es tanto el triangulo, una figura rígida fijada y en dos dimensiones:

“la imagen central o la figura central es el cristal, el cual combina la simetría y la sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades, y ángulos de aproximación. Los cristales son prismas que reflejan la parte externa y se refractan sobre ellos mismos, creando diferentes colores, modelos, llevándote por diferentes direcciones y caminos. No es la triangulación sino la cristalización lo que se debe fomentar en los procesos de investigación cualitativa. En la postmodernidad, con textos en donde se mezclan géneros, nosotros nos movemos desde la teoría de la geometría plana a la teoría de la luz, donde la luz puede ser tanto onda como partícula. La cristalización, sin perder la estructura, deconstruye la idea tradicional de validez pues permite mostrar que no existe una verdad singular, ... la cristalización nos proporciona una comprensión de los temas, parcial, dependiente y compleja” (Richardson 1997, pp. 92)

Y es, por tanto, como defiende Arroyo González (2006), este procedimiento de **cristalización**, el que concede a la investigación un tipo de validez más allá de la objetividad intersubjetiva, de la repetibilidad y de la transferencia a otros contextos con similares características. El procedimiento de cristalización valida la investigación en el sentido de que con ella se traza un camino democrático y consensuado (Lincol y Guba, 1999) para generar conocimiento. En nuestro caso concreto, unas bases o propuestas didácticas de intervención que esperamos puedan contribuir a mejorar el éxito de los programas socioeducativos, propuestas que son el fruto de la reflexión conjunta, responsable y contrastada.

4

Desarrollo y Evaluación del Programa

4.1 Fase I: Contexto

4.2 Fase II. Descripción del Programa

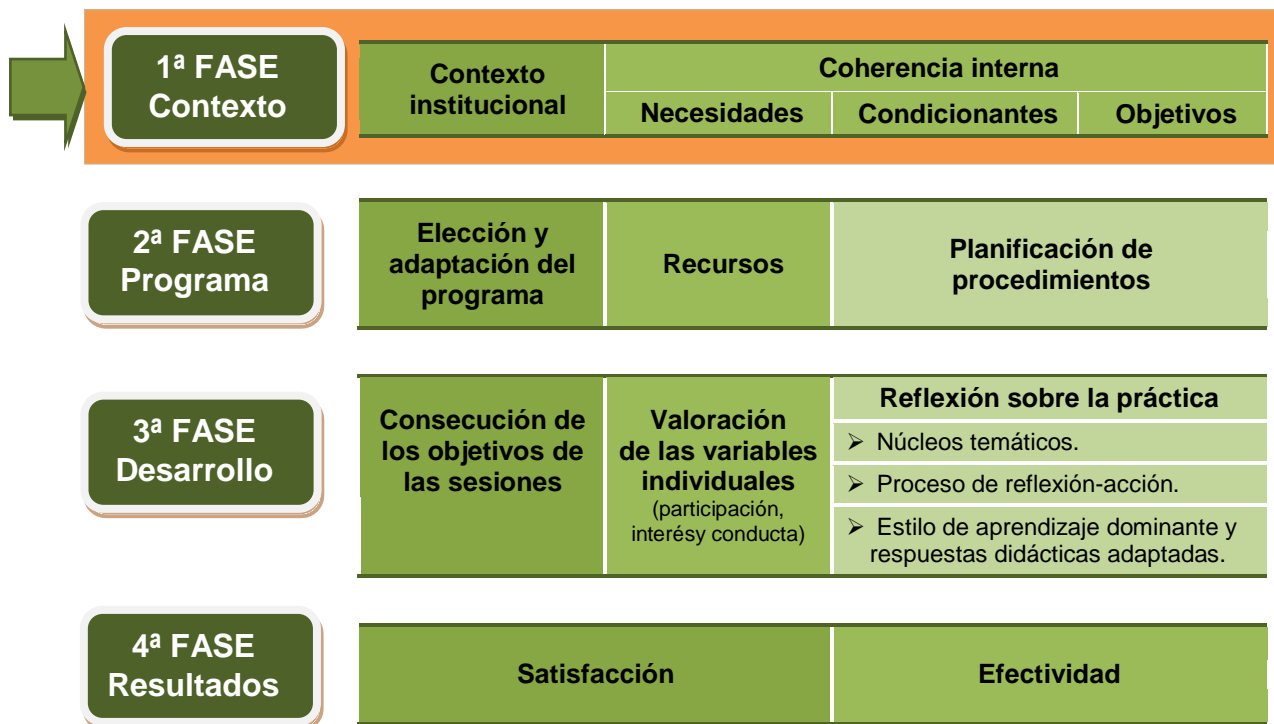
4.3 Fase III: Desarrollo del Programa

4.4 Fase IV: Resultados

4. Desarrollo y evaluación del programa

En este capítulo desarrollamos cada una de las fases de nuestra propuesta de evaluación de programas.

4.1. FASE I: CONTEXTO.



Esta primera fase de la evaluación permite ubicarnos en el punto de partida en el que se sitúa la investigación, proporcionando información sobre la viabilidad de la propuesta en un entorno de implementación concreto que constituye un marco de referencia para los resultados finales.

Comenzamos con el análisis del **contexto institucional** en el que se va a llevar a cabo la intervención, lo cual permite ubicarnos en un escenario determinado en el que detectar las **necesidades** a las que quiere dar respuesta esta investigación, sin olvidar el diagnóstico de los **condicionantes**, problemas o dificultades con los que nos podemos encontrar.

No obstante, la finalidad principal de esta fase es valorar si los **objetivos** de la investigación son **coherentes** con las necesidades detectadas y los condicionantes del contexto.

4.1.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL.



4.1.1.- CONTEXTO INSTITUCIONAL.

4.1.1.1- Historia, emplazamiento y acceso.

4.1.1.2- Organigrama del centro.

4.1.1.3.- Objetivos generales del centro, funciones y modelo de trabajo.

4.1.1.4.- Instalaciones.

4.1.1.5.- Personal del centro.

4.1.1.6.- Internos/as: Descripción y características (I.G.I.-J)

El desarrollo y aplicación del programa se enmarca en el Centro de Responsabilidad Penal de menores del Principado de Asturias, denominado *Casa Juvenil de Sograndio*.



Para la redacción de este punto se ha consultado y analizado información de diferentes documentos educativos (Proyecto de Centro y Proyecto socioeducativo) y legales (L.O. 5/2000, R.D. 1774/2004, D. 40/2006, Resolución 22/02/2005 de normativa de funcionamiento). Información que se fue completando con el análisis de investigaciones anteriores realizadas en el centro (Pintado, 2003, 2007) y a través de la observación directa y participante que se ha ido obteniendo durante el desarrollo de nuestro trabajo diario.

Comenzamos incorporando el cuadro 4.1 con los datos del centro que nos ayudará a situarnos en el contexto de trabajo en el que nos ubicamos. Todos los datos a los que se hace referencia en este punto han sido aportados por el centro durante el desarrollo de la investigación.

Cuadro 4.1: Datos del Casa Juvenil de Sograndio.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO	
Denominación	Casa Juvenil de Sograndio
Tipología	Centro específico para la ejecución de medidas privativas de libertad de menores y jóvenes infractores.
Régimen de internamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Abierto, semiabierto y cerrado. • Internamiento cautelar. • Permanencia de fin de semana. • Internamiento terapéutico abierto, semiabierto y cerrado.
Titularidad	Principado de Asturias.
Capacidad	68 plazas, de las cuales 8 corresponden al módulo de internamiento terapéutico.
Ubicación	El centro se encuentra ubicado en la parroquia de Sograndio, dentro del concejo de Oviedo, y en el entorno de San Claudio, núcleo poblacional más próximo.
Dirección postal	Casa Juvenil de Sograndio. Sograndio s/n. CP: 33193. Sograndio. Oviedo.
Teléfono	985 78 05 00
Fax	985 78 04 95

4.1.1.1 Historia, emplazamiento y acceso.

A) Historia.

La Casa Juvenil de Sograndio existe desde 1927. Se inauguró en noviembre de dicho año y fue regida por frailes mercedarios, siendo su primer director el Padre Martín Ortúzar.

Al iniciarse la Guerra Civil, en 1936 la Casa, entonces reformatorio, se transforma en Cuartel. Cuando finaliza la Guerra se hace cargo de la dirección Valentín Pastor, nombrado por el Tribunal Tutelar de Menores. A partir de este momento comienza una reorganización del centro y su finca, trabajando los menores en ella y, posteriormente, en los talleres de carpintería y mecánica. Se inaugura una escuela en el propio centro para la atención exclusiva de los internos.

Al mencionado director le sucede su hijo y en el año 1969 lo pasa a dirigir un maestro, con la colaboración de celadores y maestros de taller. En el mismo año, por fallecimiento del maestro Director, se encarga de la dirección una Comunidad de frailes amigonianos, de la Orden de los Capuchinos. Durante este tiempo se realizan las obras que darían lugar a la actual estructura del centro, que fueron concluidas en agosto de 1972. En esta nueva etapa el antiguo reformatorio pasa a denominarse Colegio Nuestra Señora de Covadonga.

El primero de enero de 1986 el centro es transferido por la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, pasando a depender entonces de la Consejería de Trabajo y Acción Social. Desde entonces

ha dependido orgánicamente de la Consejería que en cada legislatura tenía atribuidas las competencias en materia de servicios sociales y atención a menores, hasta que en el año 2003 pasa a la Dirección General de Justicia perteneciente a la *Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores*. En 2008 esta Dirección General de Justicia pasa a depender de la *Consejería de Presidencia, Justicia e Igualdad*, y en 2011 de la *Consejería de Hacienda y Sector Público*.

B) Emplazamiento.

La parroquia de Sograndio se encuentra dentro del concejo de Oviedo, al oeste de la Capital, y en el entorno de San Claudio, núcleo poblacional más próximo de mayor importancia.

Sograndio está situado en la ladera septentrional del relieve medio montañoso que envuelve la cuenta del río San Claudio, descendiendo suavemente desde la parte más alta, a 348 metros sobre el nivel del mar, hasta dicho cauce. La población tiene un marcado carácter lineal a lo largo de la Carretera Nacional 634, que actúa como eje que la articula. Al margen de este eje principal, existe edificación dispersa en los alrededores, del tipo de la existente en las zonas rurales de Asturias.

La zona se encuentra cubierta extensivamente por praderas, con superficies acotadas destinadas a cultivos, y con arbolado disperso de frutales autóctonos. No existen actividades productivas singulares asociadas al campo. De manera aislada, y principalmente en la parte baja del relieve y próximas al río, se encuentran masas de arbolado autóctono (castaños, fresnos, alisos).

Las instalaciones actuales del Centro se disponen sobre una amplia parcela situada en la parte baja de la ladera, en la zona inmediata al cauce del río y a la traza de la vía de FEVE que discurre paralela a aquel. La pendiente natural del terreno es aquí suave, siempre inferior al 15%, siendo prácticamente regular en toda su extensión, pasando en la parte inferior de la parcela a hacerse llana en las proximidades del cauce.

Las edificaciones actuales del Centro se han establecido sobre aterrazamientos artificiales, contruidos mediante excavación parcial de la ladera y formación de rellenos con los materiales extraídos. Así, el edificio principal, de cuatro plantas más planta baja, se sitúa en el área correspondiente a la excavación, configurando una amplia plataforma delante de aquél en donde se encuentran los aparcamientos.

Aparte del edificio principal, existen diferentes construcciones, patios y jardines como elementos anexos.

C) Acceso.

Los accesos por carretera se realizan desde Oviedo a través de la carretera local a San Claudio. Algo más allá de la estación de FEVE de esta localidad, nada más cruzar un paso a nivel con barrera, sale a la derecha una carretera hacia Sograndio, a través del Barrio de Arones. También se puede llegar al Centro circulando por la Carretera N. 634, en dirección a Galicia, tomando en ésta la desviación que va a San Claudio.

Para llegar al centro en transporte público puede tomarse el autobús urbano de Oviedo, o el ferrocarril de vía estrecha. La localidad de San Claudio cuenta con una estación de FEVE.

Fotos del centro



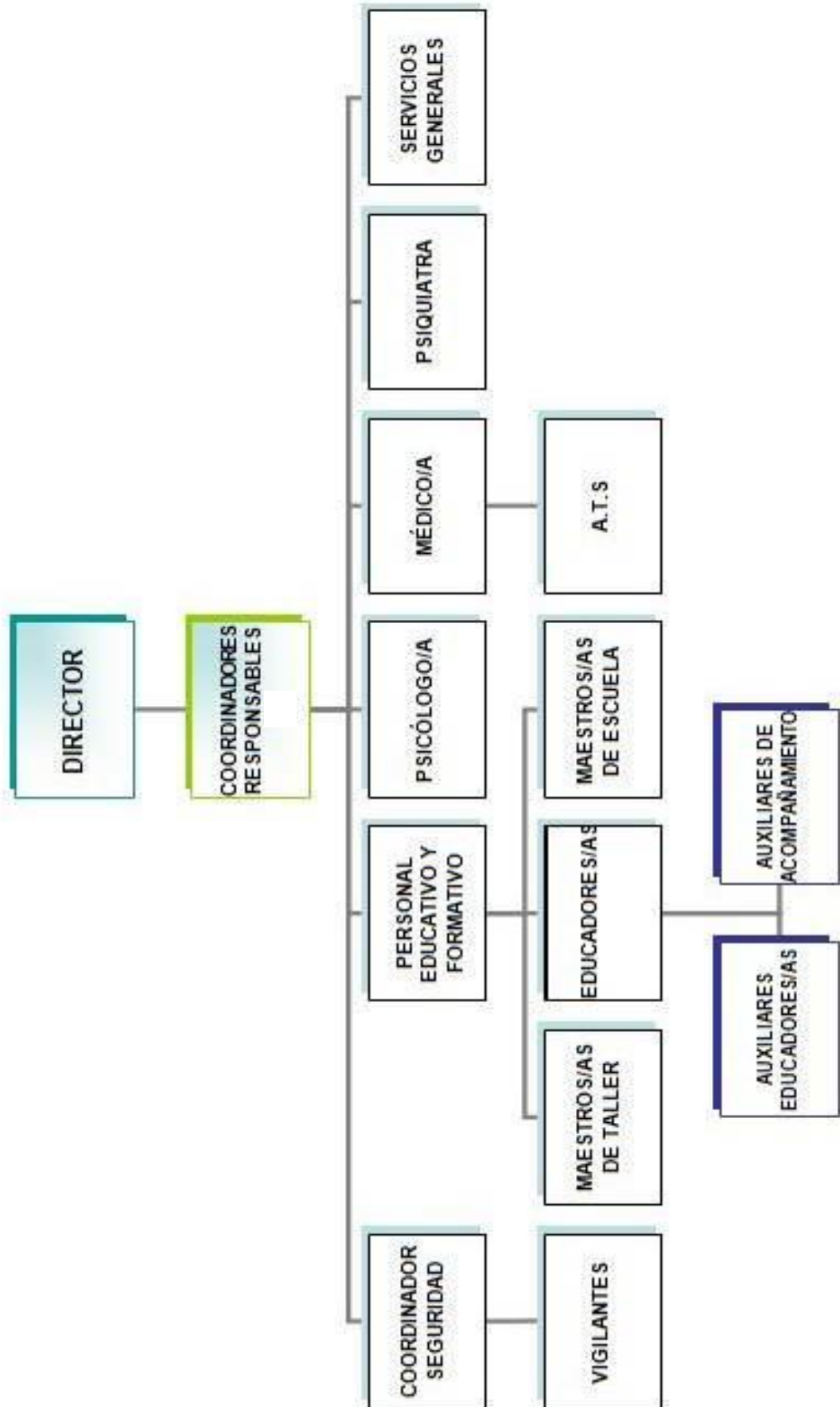
4.1.1.2 Organigrama del centro.

Los organigramas que se adjuntan corresponden al periodo de desarrollo del programa (en la actualidad el Centro depende de la Consejería de Hacienda y Sector Público del Principado de Asturias).

ORGANIGRAMA DE DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DEL CENTRO



ORGANIGRAMA DEL PERSONAL QUE TRABAJA EN LA CASA JUVENIL DE SOGRANDIO.



4.1.1.3 Objetivos generales del centro, funciones y modelo de trabajo.

A) Objetivo generales del centro.

- Promover la reeducación, la integración y la reinserción social de los menores y jóvenes internados.
- Garantizar la custodia de los menores y jóvenes internados en los términos establecidos en la medida dispuesta por el Juzgado de Menores.
- Proporcionar un espacio de convivencia ordenada que permita la ejecución de los diferentes programas de intervención educativa.
- Garantizar el cumplimiento de los derechos y deberes de los menores internados.

B) Funciones del centro.

Entre las medidas previstas en la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, expuestas en el *Ámbito Jurídico* de la *Fundamentación Teórica* (**véase apartado 2.5.2.2-C**), corresponde al Centro ejecutar las de:

- ✓ cumplimiento de internamiento en régimen cerrado, semiabierto y abierto.
- ✓ cumplimiento de internamiento terapéutico en régimen abierto, semiabierto y cerrado.
- ✓ cumplimiento de internamiento cautelar.
- ✓ cumplimiento de permanencia de fin de semana
- ✓ cumplimiento de manera ininterrumpida

En relación a las medidas de internamiento, debemos tener presente que las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio se desarrollaran dentro del centro para los internos e internas de régimen cerrado, fuera de éste en el caso del régimen semiabierto, y para los/as jóvenes en régimen abierto, todas las actividades del proyecto educativo deben ser desarrolladas en los servicios normalizados del entorno.

En el caso del internamiento terapéutico se respeta de igual manera los matices descritos para cada régimen, con la salvedad de tener siempre presente que estamos realizando un tratamiento específico orientado a menores con adiciones o disfunciones psíquicas significativas.

Respecto a las medidas de internamiento cautelar se actuará conforme a lo dispuesto en los artículos "28 y 58" de la Ley Orgánica 5/2000.

En las medidas de permanencia de fin de semana se intervendrá según el artículo “7-g”.y en el cumplimiento de manera interrumpida de acuerdo a lo dispuesto en el artículo “50” de la Ley Orgánica 5/2000.

C) Modelo de trabajo.

C.1.Principios de actuación

Todo el Proyecto del centro de Sograndio se basa en criterios metodológicos que tienen como referencia la eficacia y la consideración del menor como sujeto de derechos. Tal y como establece el artículo 55 de la Ley Orgánica 5/2000, la vida en el centro debe tomar como referencia la vida en libertad, reduciendo al máximo los efectos negativos que el internamiento pueda representar para el menor o para su familia, favoreciendo los vínculos sociales, el contacto con los familiares y allegados, y la colaboración y participación de las entidades públicas y privadas en el proceso de integración social. Toda la actividad del centro se inspira en el principio del menor internado como sujeto de derecho, que continúa formando parte de la sociedad.

El modelo de trabajo persigue la creación de un clima convivencial positivo, donde se propicie la participación activa del menor, a la vez que se garantizan los derechos y se posibilita la consecución de deberes.

A la vez, se da cumplimiento a lo observado en el artículo 54 de la Ley Orgánica 5/2000, que contempla la división del centro en módulos adecuados a la edad, madurez, necesidades y habilidades sociales de los menores internados, rigiéndose por una normativa de funcionamiento interno cuyo cumplimiento tiene como finalidad la consecución de una convivencia ordenada, que permita la ejecución de los diferentes programas de intervención educativa y las funciones de custodia de los menores internados.

Los principios de actuación que rigen este modelo de trabajo vienen marcados a su vez por lo establecido en la normativa de derecho internacional, y en particular por la Convención sobre los derechos del Niño, en cuyo artículo 29 se afirma que “la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física (...) inculcar el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales (...) y preparar al niño para asumir una vida responsable..”; su artículo 37 estipula que “...todo niño privado de libertad sea tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad...”; y en el artículo 40 advierte que “los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se

alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declara culpable de haber infringido estas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que tenga en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad” .

Finalmente, y conforme establece el Real Decreto 1774/2004, por el que se aprueba el reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, en su artículo 6, se determinan los principios inspiradores de la ejecución de las medidas:

- 1-El superior interés del menor de edad sobre cualquier otro interés concurrente.
- 2-El respeto al libre desarrollo de la personalidad del menor.
- 3-La información de los derechos que les corresponden en cada momento y la asistencia necesaria para poder ejercerlos.
- 4-La aplicación de programas fundamentalmente educativos que fomenten el sentido de la responsabilidad y el respeto por los derechos y libertades de los otros.
- 5-La adecuación de las actuaciones a la edad, la personalidad y las circunstancias personales y sociales de los menores.
- 6-La prioridad de las actuaciones en el propio entorno familiar y social, siempre que no sea perjudicial para el interés del menor. Asimismo en la ejecución de las medidas se utilizarán preferentemente los recursos normalizados del ámbito comunitario.
- 7-El fomento de la colaboración de los padres, tutores o representantes legales durante la ejecución de las medidas.
- 8-El carácter preferentemente interdisciplinario en la toma de decisiones que afecten o puedan afectar a la persona.
- 9-La confidencialidad, la reserva oportuna y la ausencia de injerencias innecesarias en la vida privada de los menores o en la de sus familias, en las actuaciones que se realicen.
- 10- La coordinación de actuaciones y la colaboración con los demás organismos de la propia o de diferente Administración, que intervengan con menores y jóvenes, especialmente con los que tengan competencias en materia de educación y sanidad.

C.2. La participación social del menor en el centro

Tal y como viene reflejado en el Decreto 40/2006, de 4 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de organización y funcionamiento de los centros específicos para la ejecución de medidas privativas de libertad de menores y jóvenes infractores, en su art. 11, se estimulará la participación de los menores y jóvenes en la aplicación del programa individualizado de ejecución de medida o en el modelo individualizado de intervención.

Los menores y jóvenes internos serán siempre informados de los objetivos planteados para ellos durante el cumplimiento de la medida, así como de la evolución personal que se observe.

Asimismo, se propiciará la participación de los menores y jóvenes en la organización de actividades educativas, formativas, recreativas, deportivas y culturales. Dicha participación se posibilitará principalmente a través de:

- Participación en la *asamblea semanal*, como foro de exposición y acuerdos.
- Participación en la elección de las actividades programadas trimestralmente.
- Elección de campamentos de tiempo libre.
- Participación en el acuerdo de salidas programadas.
- Voluntariado en la organización de diferentes responsabilidades de dinámica cotidiana (encargados de biblioteca, discos, etc.).
- Participación en la organización de actividades deportivas (campeonatos, equipos deportivos, elección del tipo de deporte, etc.).
- Elección de recursos recreativos y de ocio en el centro (libros, revistas, música, cómics, etc.).
- Participación en la formación recibida (elección de taller, formación reglada).
- Participación en acontecimientos lúdico –festivos y culturales (cumpleaños, fiestas, jornadas, monográficos, etc.).
- La *Comisión asesora* como órgano de asesoramiento y apoyo al centro que cuenta entre sus miembros con una representación de los menores y jóvenes internos.
- La *tutoría*, como modelo de trabajo del Centro pretende implicar al menor en la elaboración, seguimiento y evaluación de su programa individualizado.

C.3.Los programas del Proyecto Socioeducativo de centro

Como veíamos anteriormente, el Real Decreto 1774/2004, en su art. 6.d establece “la aplicación de **programas** fundamentalmente educativos que fomenten el sentido de la responsabilidad y el respeto por los derechos y libertades de los otros”. A continuación citamos los programas que se han incorporado al Proyecto Socioeducativo de centro:

- **Programas de habilidades sociales, cognitivas y personales**
- Programas de educación para la ciudadanía
- Programas de educación para la salud
- Programas de formación reglada
- Programa de formación ocupacional y de inserción laboral
- Programa de deporte
- Programa de ocio y tiempo libre
- Programa de vida cotidiana
- Programa de intervención familiar
- El proceso tutorial

C.4.Horarios del centro.

HORARIO GENERAL DEL CENTRO	
08:30 h.	Levantarse
09:00 h.	Desayuno
09:30 h.	Limpieza
10:00 h.	Escuela y talleres
11:30 h.	Recreo
12:00 h.	Escuela y talleres
13:00 h.	Tiempo libre
13:30 h.	Comida
14:15 h.	Tiempo libre y aseo (pueden recibir y hacer llamadas telefónicas).
15:00 h.	Escuela y talleres
17:00 h.	Tiempo libre
17:30 h.	Merienda
18:00 h.	Actividades
20:45 h.	Cena
21:15 h.	Tiempo libre y aseo (pueden recibir y hacer llamadas telefónicas).
21:50 h.	Habitación, tiempo de descanso
00:00 h.	Apagar luces

4.1.1.4 Instalaciones.

Las instalaciones y recursos que se exponen a continuación son esencialmente residenciales, asistenciales, administrativos y socioeducativos, no obstante, en la dinámica y vida cotidiana en el centro hace que todos ellos puedan ser usados con una finalidad pedagógica.

Las instalaciones (González Fernández, 1998, 394-405), que han ido sufriendo sucesivas modificaciones a lo largo de su historia, actualmente consta de:

- a) Un edificio principal,
- b) Un edificio anexo al principal,
- c) Infraestructura escolar y de formación laboral,
- d) Módulo terapéutico,
- e) Recursos deportivos, recreativos, de ocio y tiempo libre,
- f) Recursos de seguridad.

a) Edificio principal.

De carácter esencialmente residencial, consta de cinco plantas en las que se distribuyen los siguientes servicios:

Plano 4.1: Distribución vertical del edificio principal



Planta Baja.- Consta de vestíbulo con oficina de recepción, sala de registros, sala de visitas, almacén, zona de requisas. Alberga también los servicios integrales de cocina, lavandería, enfermería, comedores, despachos de educadores, aseos para el personal y zona de calderas.



Foto 4.1: Cocina



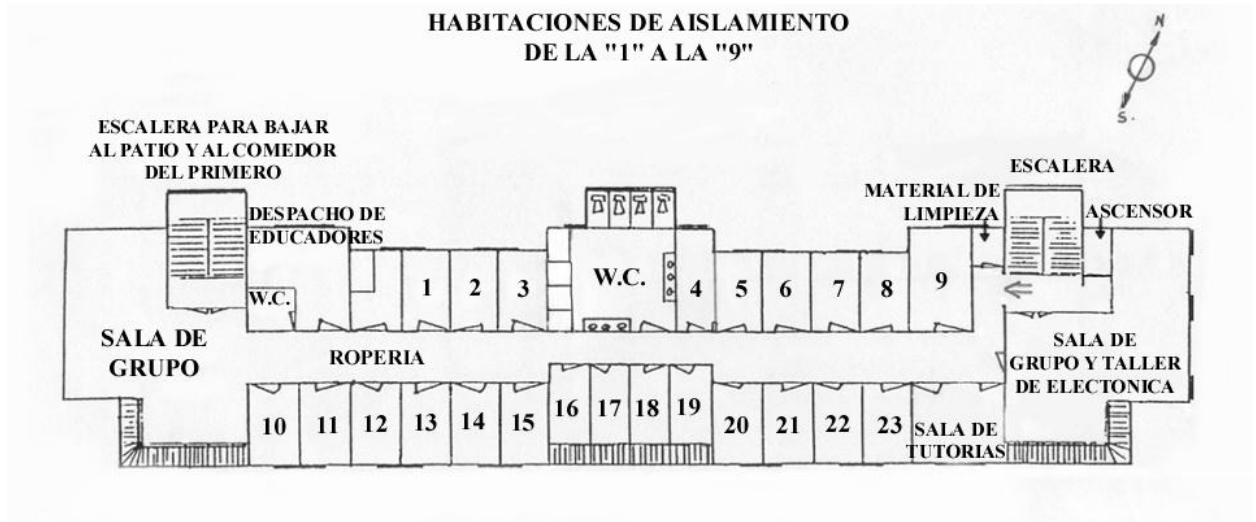
Foto 4.2: Enfermería



Foto 4.3: Comedor

Planta Primera.- Destinada a zona residencial y socioeducativa de cumplimiento de medidas de internamiento para menores y jóvenes que, por su dinámica convivencial y/o sus problemas de conducta, deben integrarse en este módulo especial de observación y estabilización conductual. Dispone de 22 habitaciones, de las cuales 9 son de seguridad, un despacho de educadores con WC, un despacho de vigilantes (habitación 21), zona de ropería, zona de material de limpieza, WC y duchas para internos, 2 salas polivalentes (una de ellas con TV) un espacio independiente habilitado como taller ocupacional.

Plano 4.2: Distribución de la planta primera. Zona residencial y socioeducativa.

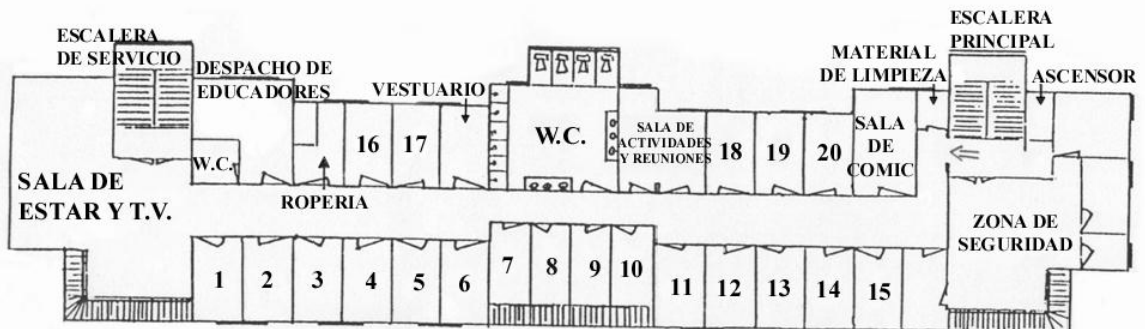


Planta segunda.- Se destina a zona residencial y socioeducativa para internos mayores de 16 años. Consta de 20 habitaciones, de las cuales 5 son de régimen cerrado, zona de aislamiento con dos habitaciones con elementos de seguridad y una ducha, despacho de educadores con WC, WC y duchas para internos, ropería, vestuarios de deporté, sala de material de limpieza, sala polivalente con TV, sala de actividades y reuniones.



Foto 4.4: Habitación

Plano 4.3: Distribución de la planta segunda y tercera. Zona residencial y socioeducativa.



Planta tercera.- Se destina a zona residencial y socioeducativa para internos menores de 16 años. Tiene las mismas características que la segunda planta.



Foto 4.5: Sala de TV y actividades (4º piso)

Planta cuarta.- Se destina a zona residencial y socioeducativa para internas. Módulo de convivencia que consta de 8 habitaciones, una de las cuales está preparada para alojar a madre con hijo menor de tres años, despacho de educadores con WC, WC y duchas para internas, cocina y sala polivalente con TV.

Plano 4.4: Distribución de la planta cuarta. Zona residencial y socioeducativa. Piso de mujeres (8 plazas).



b) Edificio anexo al principal.

A este edificio se accede desde el vestíbulo del edificio principal o desde el patio situado en la parte posterior del Centro. Tiene dos plantas.

Planta baja.- En la planta baja alberga una sala de recepción o reunión, vestuarios de personal, salas de visitas, WC y sala de vis a vis con baño.

Primera Planta.- En la primera planta se localizan los despachos de Dirección, Coordinación, Psicólogo y Administrativo, una sala de reuniones con fotocopiadora y fax, despachos del personal de seguridad, WC, almacén de material administrativo y escolar.

c) Infraestructura escolar y de formación laboral.

Al **edificio escolar** se accede desde el vestíbulo del edificio principal o desde el patio situado en la parte interior del Centro. El edificio consta de dos plantas.



Foto 4.6: Edificio escolar

En la planta baja está el WC y una zona cubierta con soportales destinados a juegos

En la primera planta está el despacho de maestros, dos aulas normales y una polivalente dedicada a informática, audiovisuales y orientación laboral. En este edificio se dispone de todo el material escolar necesario, tanto fijo como fungible.

Las instalaciones de formación laboral dedicadas a talleres constan de tres edificaciones, todas ellas de planta baja



Foto 4.7: Instalaciones de formación laboral

En el edificio más grande se ubican dos talleres independientes, uno de *carpintería* y otro de *soldadura*. Anexo a este edificio se encuentran los WC de talleres.

En otro edificio situado frente al citado anteriormente está instalado el *taller de albañilería*.

En un tercer edificio está habilitado el *taller de cantería*.

Cada taller dispone de una zona ó aula especialmente dispuesta para impartir conocimientos teóricos y otra zona dedicada a la práctica.

Existe también un *taller de mecánica* ubicado en las instalaciones del primer piso y destinado a los internos que residen en el módulo especial de observación y estabilización conductual.

d) Módulo de Internamiento terapéutico.

Es un edificio de nueva construcción, situado a 30 metros del edificio principal, pero dentro del perímetro vallado.

Este modulo está dirigido a medidas de internamiento terapéutico y a otras medidas de internamiento o permanencia de fin de semana donde se observen necesidades que precisen de una atención educativa especializada o de un tratamiento específico de naturaleza terapéutica.

e) Recursos deportivos, recreativos, de ocio y tiempo libre.

Entre los recursos al aire libre destaca las canchas polideportivas, la zona cubierta de juegos y los patios y jardines.

Los recursos bajo techo son: el gimnasio, las salas de ocio y tiempo libre y las salas de revistas y cómics de cada planta.



Foto 4.8: Cancha polideportiva (patio delantero)



Foto 4.9: Cancha y visera del primer piso (patio trasero)

f) Seguridad.

En los artículos 54 y 55 del R.D. 1774/2004, por el que se aprueba el Reglamento de la L.O. 5/2000, se hace referencia a la vigilancia, la seguridad y los medios de contención del Centro, con especial mención al registro personal, ropa y enseres del menor, así como a la inspección de locales y dependencias del Centro.

También se contempla la posibilidad de realizar registros con desnudo integral, con la autorización del Director, cuando las circunstancias así lo aconsejen. Se detallan como medios de contención la propia contención física, la defensa de goma, la sujeción mecánica y el aislamiento provisional. Para llevar a cabo las funciones de vigilancia y seguridad encomendadas legalmente, el Centro está dotado de los elementos de seguridad suficientes para garantizar que la medida judicial de internamiento se cumpla en unas condiciones respetuosas con los derechos del menor.

Elementos de seguridad:

- Módulo de seguridad de la primera planta, con patio independiente al aire libre y habitaciones de separación de grupo.
- Habitaciones de separación de grupo de la segunda y tercera planta.
- Rejas en las ventanas.
- Vallas de seguridad que delimitan el espacio exterior de uso cotidiano.
- Cámaras de seguridad en el perímetro exterior.
- Alarmas, exteriores y sistema antiincendios en todas las plantas.
- Sistema-plan de evacuación del Centro.
- Receptores telefónicos con las habitaciones de separación de grupo.
- Almacén para el depósito de requisas.
- Zona de control de entrada y salida de las personas que acceden al centro.
- Taquillas para el depósito de enseres personales de las visitas.
- Detector de metales.
- Sistema de comunicación por Walki entre personal de seguridad.
- Cerraduras de todas las puertas del centro, excepto en las salas de visitas.
- Dos juegos de llaves por piso, uno para personal educativo y otro para el de seguridad.
- Dos coches para el traslado de internos en las salidas programadas.

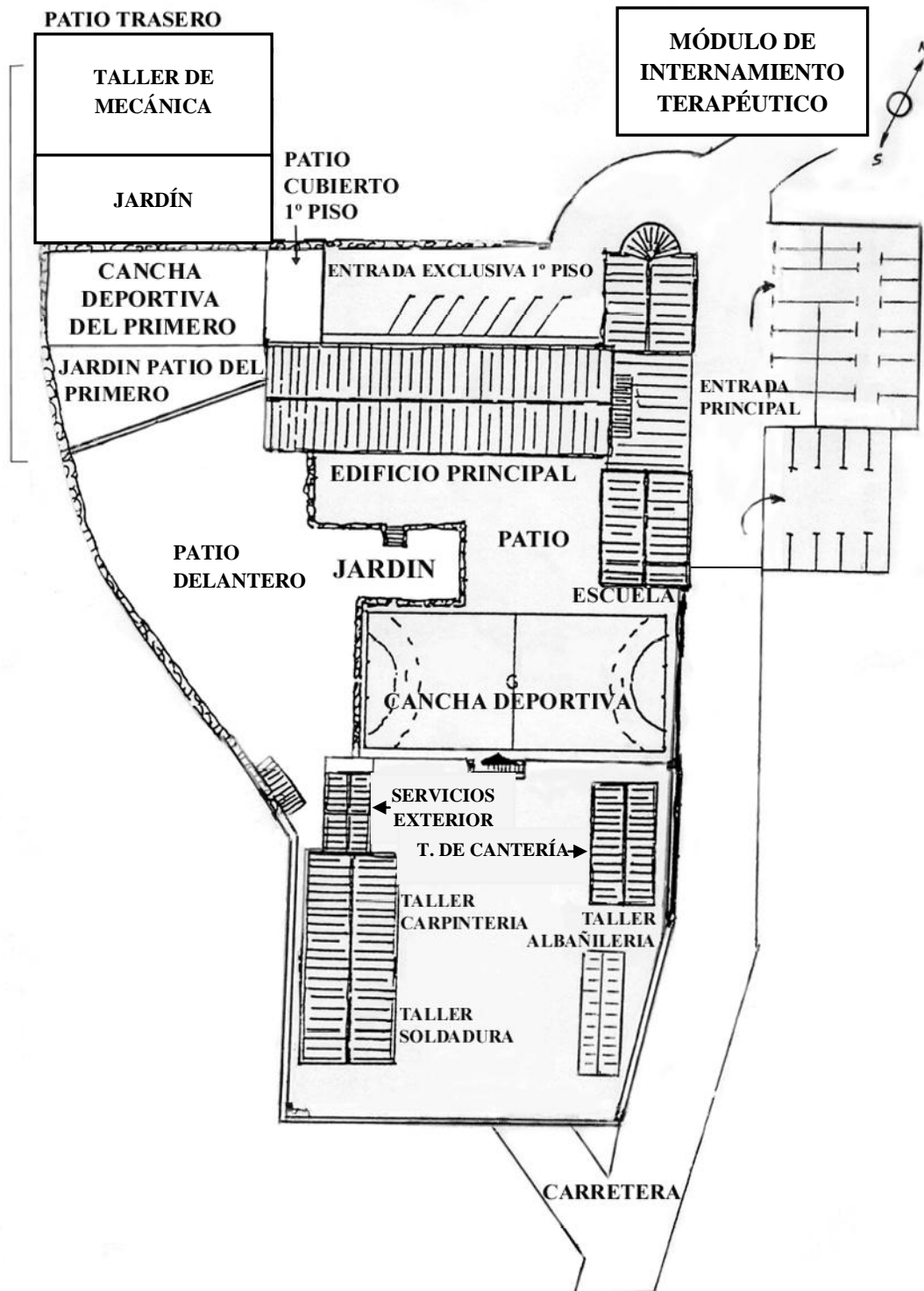


Foto 4.10: Valla de delimitación

g) Otros recursos materiales:

El centro cuenta con los instrumentos y materiales necesarios para garantizar el cumplimiento de sus objetivos (de carácter higiénico, sanitario, psicológico, educativo, recreativo, asistencial, deportivo, etc.) y la dotación presupuestaria para adquirir aquellos que se consideran necesarios para optimizar el servicio y desarrollo más eficaz de las distintas programaciones.

Plano 4.5: Vista en planta de las instalaciones



4.1.1.5 Personal del centro.

Para la exposición de este apartado dividimos los recursos humanos del centro en personal socioeducativo y otros profesionales.

I- Personal socioeducativo.

De conformidad con lo dispuesto en el artículo 13 del Decreto del Principado de Asturias 40/2006, de 4 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de organización y funcionamiento de los centros específicos para la ejecución de las medidas privativas de libertad de menores y jóvenes infractores, para el correcto funcionamiento y cumplimiento de los fines asignados, los centros propios de la Administración del Principado de Asturias para la ejecución de medidas privativas de libertad contarán con la siguiente estructura organizativa:

-
- a. Un Director/a.
 - b. Uno o varios Responsables Coordinadores.
 - c. Un Equipo Socioeducativo.
 - d. Una Comisión Asesora.
-

a. Director.- Es el responsable de la gestión operativa del Centro y le corresponde las facultades y funciones establecidas en el artículo 14 del Reglamento de organización y funcionamiento de los centros específicos para la ejecución de las medidas privativas de libertad de menores infractores.

b. Responsables de coordinación.-

Colaboran con el Director en el ejercicio de sus funciones. Son los responsables de organizar y supervisar el programa de trabajo diario en el Centro, así como de recopilar toda la información que se deriva de la actuación de cada uno de los profesionales. Recibe todos los documentos, llamadas, fax, y demás comunicaciones oficiales que llegan al centro, para su registro (escrito o informático) y posterior distribución a los distintos trabajadores. Supervisa y registra todos los documentos oficiales que emite el centro.

Se encarga de hacer el seguimiento específico de la organización, desarrollo y evaluación de los diferentes Programas (escolar, de educación social, de formación laboral) que se desarrollan en el Centro, así como de los PIEM (Proyecto individualizado de ejecución de medida) que realizan y ejecutan los educadores. Dirige y dinamiza las reuniones del Equipo Socioeducativo, cumple y hace cumplir el Reglamento del Centro.

c. Equipo Socioeducativo.-

El Equipo Socioeducativo tendrá carácter multiprofesional y, con independencia de las funciones que como especialistas puedan tener cada uno de sus miembros, realizará funciones de estudio, asesoramiento, propuesta, seguimiento, valoración e intervención especializada. Los profesionales que integrarán el Equipo Socioeducativo pueden ser, entre otros, psicólogos/as, educadores/as, maestros/as, profesores/as de formación profesional y auxiliares educadores/as.

La organización, funcionamiento y funciones del Equipo Socioeducativo vienen determinados en el artículo 16 del Reglamento de organización y funcionamiento de los centros específicos para la ejecución de las medidas privativas de libertad de menores y jóvenes infractores (D. 40/2006).

Las funciones específicas de los profesionales de la Casa Juvenil de Sograndio integrados en el Equipo Socioeducativo son las siguientes:

- *Psicólogo/a*: Es el responsable de la atención psicológica de los menores internados en el Centro. Trabaja a jornada continua por la mañana.
- *Psiquiatra*: Responsable de la atención psiquiátrica. Trabaja a jornada continua por la mañana.
- *Educador/a*: Encargado de la atención integral de los menores internados. A estos efectos elabora, ejecuta y evalúa los PIEM, presta atención básica a los menores internados y potencia sus recursos y habilidades personales. Programa, ejecuta, supervisa y evalúa las actividades de educación social. Efectúa el seguimiento y evaluación de los internos asignados en tutoría en todos los ámbitos (personal, familiar, social, escolar, laboral, residencial y comunitario). Recopila y coordina toda la información relativa al proceso educativo de cada interno. Trabaja a turnos de mañana y tarde.
- *Maestro/a*: Desarrolla el Programa Curricular Docente del centro. Es el responsable de la organización interna del aula. En coordinación con el Orientador del IES de referencia elabora las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACIS) que posteriormente ejecuta en el aula. Su turno de trabajo es de 10:00 a 13:00 y de 15:00 a 17:00 horas.
- *Maestro/a de taller*: Responsable de la organización interna del taller. Elaboración, ejecución y evaluación de los Programas de Formación Laboral que se desarrollan en los talleres. Su turno de trabajo es de 10:00 a 13:00 y de 15:00 a 17:00 horas.

- *Auxiliar Educador/a.* Es el trabajador/a que con el título de técnico o técnica, o nivel académico equivalente, realiza bajo la dependencia de la persona responsable, funciones de asistencia o tareas auxiliares referidas a la vida diaria en el centro y a la autonomía personal, siempre que no tengan carácter sanitario, en coordinación y siguiendo las directrices de los y las correspondientes profesionales. Unos trabajan en turnos de noche y otros en turno de fin de semana.

d. Comisión Asesora.-

La comisión asesora es un órgano de asesoramiento y apoyo que ejerce su actuación en el Centro a través de informes, propuestas y memorias técnicas, pudiendo actuar en pleno y en comisiones.

Su composición, organización y funciones vienen reguladas en el artículo 17 del Reglamento de organización y funcionamiento de los centros específicos para la ejecución de las medidas privativas de libertad de menores y jóvenes infractores.

II- Otros profesionales del centro.

Coordinador de seguridad.-

El coordinador de seguridad velará, en coordinación con la Dirección del Centro y los Responsables Coordinadores, para que las medidas de seguridad y vigilancia garanticen la seguridad de los internos/as y la del personal del centro y el buen orden del mismo.

En todo momento el coordinador de seguridad, junto con los departamentos anteriormente citados, velará para que las medidas de seguridad no vulneren los derechos fundamentales de los internos/as del centro.

Así mismo al coordinador de seguridad le corresponde la función de vigilar por el adecuado funcionamiento de las instalaciones del centro.

Vigilante.-

Es el profesional encargado de la vigilancia y seguridad del centro. Actúa bajo la supervisión del coordinador de seguridad. Cumple y hace cumplir el reglamento de régimen interno del centro.

Auxiliar de acompañamiento.-

Realiza funciones asistenciales y de acompañamiento de los internos, tanto dentro como fuera del centro. Cumple y hace cumplir el reglamento de régimen interno del centro.

Médico/a.-

Es el responsable de la atención médica integral de los internos. Cumple y hace cumplir el reglamento de régimen interno del centro.

Auxiliar Técnico Sanitario (A.T.S.)

Es el responsable del seguimiento y control de todo lo relativo al expediente médico de cada interno. Atiende al interno conforme a su cualificación y dispensa la medicación que previamente haya pautado el médico. Cumple y hace cumplir el reglamento de régimen interno del centro.

Ordenanza.-

Realiza las funciones propias de su cargo.

Auxiliar administrativo.-

Realiza las funciones propias de su cargo.

Orientador/a laboral.-

Asesora a los internos mayores de 16 años en las técnicas de búsqueda de empleo y en la búsqueda activa de trabajo y formación. Recopila y gestiona los recursos laborales y formativos disponibles en la comunidad.

Personal de servicios integrales.-

Tienen como función cubrir las necesidades asistenciales básicas de los internos de la Casa Juvenil de Sograndio. En este grupo se integra el personal de cocina, el de limpieza y el de lavandería.

4.1.1.6 Internos/as: Descripción y características.

Como ya hemos señalado y defienden distintos autores (Reiss, 1995; McGuire y Priestley, 1995; Garrido y López, 2005; Pueyo y Redondo 2007), para implementar programas eficaces en reeducación social será necesario, partir de las características y del nivel de riesgo delictivo de los/as jóvenes que participan en la investigación.

Por eso, hemos creído oportuno incorporar a este punto, un sencillo análisis de las características de los usuarios del programa, haciendo especial hincapié en la valoración del nivel de riesgo delictivo.

Este análisis de las características de los/as jóvenes que participaron en el programa la concretamos en una sencilla valoración de su perfil delictivo y de su nivel de riesgo.

El perfil delictivo se obtiene de los datos del apartado “*Ámbito judicial*”, del cuestionario de indicadores externos para la evaluación de PPS-VCJ (Alba et al., 2006). Y para valorar el nivel de riesgo se emplea el *Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes*. IGI-J (Silva, López y Garrido, 2005), que utiliza el cribado de atributos y de situaciones relevantes de ocho categorías o factores de riesgo.

A-.Perfil delictivo de los/as jóvenes de la muestra.

En primer lugar, debemos tener presente que la medida de internamiento que se le impone a los menores en el centro es el último recurso con que cuenta la justicia de menores para atajar sus comportamientos delictivos. En este sentido, y siguiendo los criterios de la legislación vigente, el internamiento es una medida exclusivamente recomendada para imponer a aquellos menores a quienes se imputa la comisión de hechos graves, pudiendo haber empleado violencia o intimidación, o con quienes se ha fracasado al adoptar medidas más favorables que no han frenado o limitado la frecuencia de sus infracciones.

En función de las características comunes, pero evitando tipificar a los jóvenes de la muestra en un perfil determinado, definimos los rasgos dominantes más característicos:

- a Alto índice de respuestas violentas.
- b Cierta frecuencia en la comisión de actos delictivos (reincidencia).
- c Bajo nivel de competencia social en situaciones prosociales.
- d Además, cabe la posibilidad de que presenten:
 - Problemática sociofamiliar grave.
 - Consumo esporádico o habitual de drogas.
 - Retraso en el nivel escolar respecto al grupo genérico de menores y jóvenes “normalizados”.

Esta valoración se complementa con la información recogida en el *Cuestionario de indicadores externos: Ámbito judicial*, a partir de la cual se ha elaborado el cuadro 4.2, estructurado en cinco columnas, donde se concreta para cada uno de los jóvenes que participaron en la investigación: el año de entrada en el sistema judicial, la reincidencia en los delitos, los delitos más graves cometidos, y el mes y año del último delito juzgado (la fuente de esta información son los educadores-tutores de cada uno de los jóvenes/as que participan en la investigación).

Cuadro 4.2: Perfil delictivo de los/as jóvenes de la investigación.

PERFIL DELICTIVO DE LAS/OS JÓVENES QUE PARTICIPARON EN EL PROGRAMA				
Menores/ Jóvenes	Año de entrada en el sistema judicial	Reincidencia en los delitos	Delitos más graves cometidos	Mes y año del último delito juzgado
Joven nº 1	10/2003	Un único delito con sentencia firme	Homicidio	10/2003
Joven nº 2	03/2001	Reincidente	Robo con fuerza	02/2006
Joven nº 3	05/2005	Reincidente	Delitos de lesiones (peleas)	12/2005
Joven nº 4	06/2005	Reincidente	Robo con fuerza	06/2006
Joven nº 5	03/2006	Reincidente	Maltrato familiar (agresión a su hermana)	06/2005
Joven nº 6	12/2005	Reincidente	Robo con fuerza	06/2006
Joven nº 7	10/2004	Reincidente	Robo con intimidación	09/2006
Joven nº 8	02/2006	Reincidente	Robo con fuerza	07/2006
Joven nº 9	03/2006	Reincidente	Robo con intimidación	05/2006

Como podemos observar por los datos descriptivos, respecto al perfil delictivo de los jóvenes integrantes de la muestra podemos señalar que:

- Todos los jóvenes a excepción del Educando Nº 1, son reincidentes en el delito.
- En la descripción de los delitos cometidos, podemos comprobar que:
 - 4 son de robo con fuerza.
 - 2 son delitos de robo con intimidación.
 - 1 ha cometido un delito de homicidio.
 - 1 delito es por lesiones (peleas callejeras).
 - 1 es de maltrato familiar.

Es decir, en 5 casos existe algún tipo de intimidación o violencia contra las personas y en 4 casos contra los objetos (robo con fuerza¹⁸).

B.-Nivel de riesgo de los/as jóvenes de la muestra. Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J).

Respecto al nivel de riesgo delictivo, presentamos también el cuadro 4.3 con las puntuaciones parciales de cada uno de los ámbitos y el nivel global obtenido de las puntuaciones del IGI-J, extraídas de los datos proporcionados por los educadores/as-tutores de los/as jóvenes.

¹⁸ Por robo con fuerza entendemos la acción de quebrantar los cuidados de custodia y protección puestos por el dueño para evitar el fácil acceso: escalamiento, fractura externa, fractura interna, uso de llaves falsas.

Cuadro 4.3: Nivel de riesgo delictivo según Educador/a-tutor de la/el joven.

MENOR/ JOVEN	MEDIDA JUDICIAL	EDAD	FACTORES DE RIESGO DELICTIVO ¹⁹									TOTAL	NIVEL RIESGO (I.G.I.-J) ²⁰
			JU	F	ED	IG	T	O	PE	AC			
2º PISO	Nº 1	Cerrado	20	1	1	0	2	0	1	3	2	10	MODERADO
	Nº 2	Semiabierto	20	3	4	2	2	4	3	2	1	21	MODERADO
	Nº 3	Cerrado	18	1	1	1	1	2	0	1	0	7	BAJO
	Nº 4	Semiabierto	18	1	3	4	3	1	3	3	2	20	MODERADO
	Nº 5	Semiabierto	18	2	3	1	1	1	1	3	1	13	MODERADO
3º PISO	Nº 6	Semiabierto	17	4	2	2	4	3	2	2	2	21	MODERADO
	Nº 7	Semiabierto	16	5	5	5	4	1	3	4	3	30	ALTO
	Nº 8	Semiabierto	14	4	5	5	4	1	2	3	2	26	ALTO
4º PISO	Nº 9	Semiabierto	16	3	5	0	4	2	1	2	1	18	MODERADO

Como se puede apreciar en el cuadro anterior (4.3), y con objeto de seguir describiendo las características de las y los jóvenes de la muestra, advertimos que siete de los nueve internos cumplen medida de internamiento en régimen semiabierto y dos en régimen cerrado.

Las edades de los jóvenes varían entre los catorce y veinte²¹ años, y el **nivel de riesgo delictivo dominante es “moderado”** (6 internos con nivel de riesgo moderado, 1 con nivel de riesgo bajo y 2 con nivel de riesgo alto).

Por grupos de trabajo, el **2º piso**²² está constituido por un grupo de cinco jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 20 años, con un nivel de riesgo

¹⁹Se exponen cada uno de los factores de riesgo o ámbitos de estudio del IGI-J:

JU: Ámbito judicial; F: Ámbito familia; ED: Educación formal/empleo; IG: Relación con el grupo de iguales; T: Consumo de sustancias; O: Ocio/diversión; PE: Personalidad/conducta; AC: Actitudes, valores, creencias).

²⁰El IGI-J barema las puntuaciones obtenidas en los siguientes intervalos: Bajo (0-8); Moderado (9-22); Alto (23-34); Muy alto (35-43).

²¹El interno nº 1 durante la implementación del programa cumple los 21 años.

²²Al segundo piso corresponden los jóvenes nº: 1, 2, 3, 4 y 5.

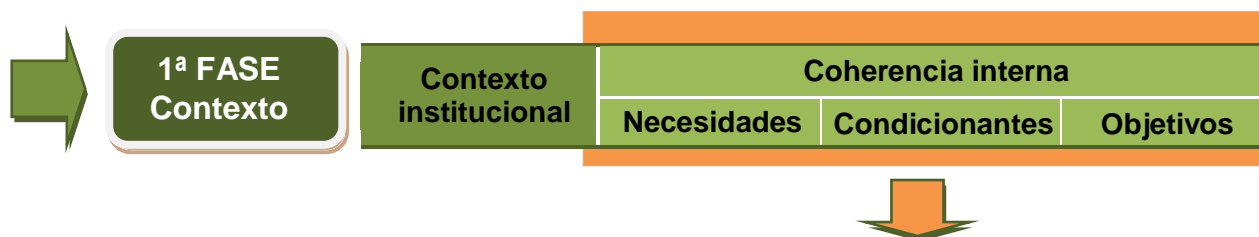
delictivo (según I.G.I.-J) moderado en cuatro de ellos y bajo en uno de ellos. En el *Ámbito familiar* obtienen un nivel de riesgo muy bajo (1 sobre 5), lo que se considera un factor proyector muy importante.

El **3^{er} piso**²³ está constituido por tres jóvenes de 14, 16 y 17 años, con un nivel de riesgo delictivo (según I.G.I.-J) alto en dos de los casos y moderado en el otro. Estos dos jóvenes con nivel de riesgo alto, obtienen puntuaciones muy elevadas en factores de riesgo delictivo como el ámbito familiar, el educativo (escolar) y las relaciones con el grupo de iguales, manifestando comportamientos disruptivos en la educación normalizada.

Por último, el **4^o piso**²⁴ está constituido por una joven de 16 años con nivel de riesgo delictivo moderado (según I.G.I.-J), con puntuaciones altas en factores de riesgo en el ámbito familiar, y en relación con el grupo de iguales. En relación a los factores de protección, destaca de forma positiva su baja puntuación en «Educación formal/empleo».

4.1.2 COHERENCIA INTERNA:

NECESIDADES DETECTADAS, CONDICIONANTES DEL CONTEXTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.



4.1.2.- COHERENCIA INTERNA.

4.1.2.1.- Necesidades detectadas.

4.1.2.2.- Condicionantes del contexto.

4.1.2.3.- Objetivos de la investigación y contexto de enseñanza-aprendizaje.

El análisis descriptivo del contexto, realizado hasta el momento, debe completarse con un análisis de las necesidades detectadas, el diagnóstico de los condicionantes o problemas que presenta nuestra realidad de intervención, y la coherencia de todos estos elementos con los objetivos de la investigación.

4.1.2.1.- Necesidades detectadas.

Como ya habíamos expuesto en el apartado «3. *Diseño de la investigación*», la investigación viene precedida de una serie de trabajos de evaluación de

²³ Al tercer piso corresponden los jóvenes nº: 6, 7 y 8.

²⁴ Al cuarto piso corresponde la joven nº 9.

necesidades, y reflexiones para la intervención, que comenzaron en el 2002 tras valorar la necesidad de redefinir nuestra práctica socioeducativa una vez puesta en marcha la nueva ley del menor (L.O. 5/2000).

Este proceso, que podemos denominar Pre-tesis, es una referencia importante para el diagnóstico y valoración de necesidades (véase cuadro 4.4).

Cuadro 4.4: Momentos básicos de la investigación.

PRE-TESIS		TESIS
Primer momento (2002-2003)	Segundo momento (2004-2005)	TERCER MOMENTO (2006-2011)
Evaluación de necesidades de competencia social.	Socialización y menores en régimen de internamiento. Reflexiones para la intervención. <i>(Jornada-Debate: Aportaciones de la psicología jurídica a la intervención con menores en conflicto social. -Comunicación: 16/06/05-).</i>	Un programa de competencia social en un centro de responsabilidad penal de menores. Desarrollo, evaluación y propuestas didácticas de mejora.

De los dos primeros momentos de la investigación extraemos como conclusiones relevantes las siguientes necesidades (Pintado, 2003; 2007):

- I.-Las grandes diferencias entre el contexto de referencia y la perspectiva normalizadora de la institución educativa, hace que, en muchos casos, exista una distancia insalvable entre las estrategias que les aporta la institución educativa y las que creen necesitar.
- II.-Parece confirmarse (según los resultados del BAS-3) un bajo nivel de socialización o de habilidades de competencia social.

La primera de ellas apunta la necesidad de repensar y transformar nuestra intervención socioeducativa, la segunda, en cambio, se centra en el déficit de habilidades de competencias social que presentan, en términos generales, los jóvenes infractores internados en centros de responsabilidad penal de menores.

Analicemos con más profundidad cada una de estas necesidades, comenzando por la segunda de ellas.

A.- Necesidad de mejora del nivel de habilidades de competencia social de los internos/as.

Respecto a este bajo nivel de competencia social que suele presentar el colectivo de jóvenes infractores, nos parece interesante profundizar en los resultados obtenidos en la investigación de 2003. Para ellos se estructuran los resultados en seis dimensiones que exponemos en el cuadro 4.5.

Cuadro 4.5: Necesidades de competencia social detectadas en los/as jóvenes.

DIMENSIÓN	NECESIDADES DE COMPETENCIA SOCIAL
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none"> ○ Falta de estrategias y de entrenamiento para generar con facilidad alternativas no violentas (asertivas), encaminadas a la resolución de problemas. ○ Dificultad en la generalización y transferencia de soluciones.
EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ○ Inestabilidad emocional: cambios de humor repentinos. ○ Importantes carencias afectivas. ○ Evasión de la ansiedad y de los problemas emocionales a través del consumo de sustancias psicoactivas. ○ Baja tolerancia a la frustración.
ORGANIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desorientación, desmotivación y falta de expectativas y de proyecto de vida. ○ Falta de estrategias y hábitos de superación y esfuerzo. ○ Dificultades para crear alternativas de ocio.
AUTODOMINIO	<ul style="list-style-type: none"> ○ Bajo autocontrol, conductas impulsivas y respuesta violentas.
AUTOESTIMA	<ul style="list-style-type: none"> ○ Insatisfacción en relación con lo que son y con lo que tienen, especialmente en contextos normalizados. ○ Autoprotección del sentimiento de inferioridad a través de sus actuaciones delictivas (se enorgullecen de sus actos) y del consumo desproporcionado (de ropa, ocio, etc.).
HABILIDADES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> ○ Niveles aceptables de habilidades de comunicación básicas (estrategias para iniciar y mantener una conversación, aceptar cumplidos, felicitar, saludar, dar las gracias, etc.) encontrándose, no obstante, dificultades de generalización. ○ Limitaciones en algunas habilidades de relación más avanzadas (disculparse correctamente, establecer sistemas de negociación, aportar y defender correctamente opiniones personales, etc.), provocadas por su rigidez en sus esquemas y valores. ○ Falta de habilidades para realizar críticas honestas complejas (condicionado por su pensamiento concreto) y déficit importante de empatía y de capacidad para expresar, compartir y explicar sentimientos.

Una vez determinado y concretado este déficit, deberemos dirigir nuestro esfuerzo a la satisfacción del mismo, con objeto de intentar mejorar nuestra intervención educativa. Pero no ofreciendo un mero recetario de posibles **propuestas**, sino más bien un conjunto de ideas, estrategias y técnicas, orientadas a fomentar la reflexión y la formulación de nuevas alternativas de intervención (Pintado, 2003):

I.-Entrenamiento en resolución de problemas.

Tomando como referencia el programa *TIPS: Training Interpersonal Problem Solving*, (PLATT y DUOME, 1981-), elaboramos ocho pasos básicos orientados a proporcionar las estrategias necesarias que les ayuden a enfrentarse a situaciones problemáticas:

- 1- Reconocimiento de señales emocionales (exploración de emociones: ira, tristeza, envidia, alegría, felicidad, etc.) y fisiológicas (somatizaciones: erupciones, picores, taquicardias, tensión arterial, ardores de estómago, etc.) que nos ayuden a detectar la existencia de un problema.
- 2- Sentirse motivado para enfrentarse y resolver el problema que nos preocupa (motivación: intrínseca, extrínseca).
- 3- Definición del problema y establecimiento de metas.
- 4- Formulación e identificación de soluciones alternativas (tormenta de ideas).
- 5- Pensar en las posibles consecuencias
- 6- Toma de decisión (elaboración de una tabla para el análisis con los siguientes puntos: situación, alternativa, ventajas, inconvenientes).
- 7- Puesta en práctica de la solución elegida.
- 8- Evaluación de la puesta en práctica.

No obstante, aunque su implantación se plantea como un trabajo sistemático en una serie de sesiones a prefiar en función de las características del grupo de jóvenes, lo que verdaderamente nos importa es conseguir que sean capaces de pensar más allá de la respuesta impulsiva. No pretendemos que memoricen ocho pasos abstractos, la idea es ir creando un hábito mental que les permita pararse a pensar, a valorar, a reflexionar, en otras palabras, “quitar parte del óxido de sus cabezas”, con objeto de conseguir automatizar un hábito, unas estrategias que les faciliten la formulación de soluciones alternativas, la valoración de las mismas y la toma de decisiones para su puesta en práctica.

Lo que proponemos no deja de ser un proceso de “gimnasia mental” que pretende proporcionarles herramientas básicas para enfrentarse a los conflictos.

II.-Desarrollo de habilidades de negociación.

Las habilidades de negociación son otra alternativa para la solución de conflictos, en la que las partes son capaces de satisfacer sus necesidades a través del acuerdo. Esto implica un compromiso, una concesión que se hace a la persona con la que se negocia para que llegue a aceptar, al menos parcialmente, una parte de nuestros deseos. Destacamos en este

sentido el programa SOCS (Situaciones, Opciones, Consecuencias y Simulación) ideado por Roosa (1971).

III.-Entrevista motivacional.

La entrevista motivacional de Miller y Rollnick (2003) es una técnica orientada a ayudar a los jóvenes en su proceso de motivación para el cambio. A través de distintas preguntas abiertas realizadas por el educador se va orientado al joven hacia una reflexión encaminada a “visualizar” las posibles consecuencias y alternativas a su conducta, asumiendo la responsabilidad de poner en marcha soluciones que le permitan enfrentarse a sus problemas.

IV.- Metodología orientada a asegurar el éxito de los jóvenes en las distintas tareas.

Para superar los niveles bajos de tolerancia a la frustración, y tomando como referencia lo que algunos autores denominan pedagogía del éxito (Birzea, 1984), proponemos una metodología de trabajo que tiene como principal objetivo asegurar el éxito del joven en las distintas tareas realizadas. Para ello, deberemos estructurar de forma sistemática la dificultad de los contenidos y las acciones exigidas, proponiendo estrategias didácticas y aprendizajes mínimos significativos que les permitan realizar con mayor éxito las tareas encomendadas. Así pues, intentaremos eliminar la probabilidad de fracaso reforzando en el joven la motivación personal para conseguir nuevas metas. Es importante también intentar conseguir que la ejecución de las tareas pueda resultarle (dentro de lo posible) agradable y atractiva (por ejemplo: relacionándolo con sus gustos e intereses), para ir pasando paulatinamente, en función de sus capacidades y necesidades, a tareas más complejas. De esta manera podremos lograr incrementar su tolerancia a la hora de enfrentarse a distintas obligaciones y problemas, consiguiendo así disminuir el grado de frustración y aumentando la autoestima, la satisfacción y adaptación del joven.

V.-Reestructuración cognitiva.

Tomando como referencia la Terapia Cognitiva de Ellis y Beck, y apoyándonos en toda una serie de ejercicios propuestos por David D. Burns (1999), estamos trabajando con autorregistros y discusiones de pensamiento que intentan conseguir que el joven identifique las distorsiones del pensamiento, para poder ir sustituyéndolas por otras más positivas y realistas rebajando de este modo la excitación emocional.

Somos conscientes, sin embargo, de que este tipo de intervención está condicionado por el nivel de desarrollo intelectual de los jóvenes, apreciándose en los sujetos con menor desarrollo cognitivo (con un

pensamiento más concreto) muchas dificultades que limitan o impiden el éxito de la intervención. En este sentido, además de proponer ejercicios de desarrollo cognitivo que comentaremos en el siguiente punto, se está valorando la posibilidad de desarrollar un material más sencillo y didáctico, que pueda adaptarse mejor a las capacidades de los jóvenes con menor capacidad cognitiva, facilitando así la obtención de mejores resultados.

VI.-Ejercicios de desarrollo cognitivo.

En nuestra práctica diaria, y en la de otros centros de menores, nos encontramos con internos que una vez adaptados a la dinámica del centro, muestran un comportamiento positivo y respeto a la norma. Sin embargo, fuera del centro sus conductas siguen siendo delictivas. Esto lleva a pensar que, en muchas ocasiones, las herramientas de tipo conductual que estamos utilizando nos permiten conseguir una adaptación del sujeto al contexto concreto del centro (ya sea por los refuerzos o beneficios que pueda encontrar con su conducta o por el miedo al castigo), sin producirse un cambio en las cogniciones y en los valores de la persona. Con esta reflexión no estamos negando la aportación de los instrumentos y de las técnicas conductuales en cuestiones como contribuir a generar un clima agradable y de respeto a la norma, necesario para poder intervenir educativamente; pero el cambio real que permita al joven llevar una vida normalizada en la comunidad debe tener un carácter mucho más cognitivo, el cambio está en el pensamiento.

Siguiendo con este argumento, parece importante intentar conseguir un desarrollo cognitivo y emocional que les permita modificar con más facilidad su pensamiento, sus valores, su manera de entender y enfrentarse al mundo.

Para desarrollar estas habilidades utilizamos como referencia el Programa de Pensamiento Prosocial de Garrido y Gómez (1996), empleando tres modalidades distintas de ejercicios (chispazos de ingenio, banco de problemas y dicciopinta), cuyo denominador común es su capacidad potencial para entretener y entrenar estrategias cognitivas.

VII.-Técnicas de pensamiento creativo.

Muy en consonancia con el punto anterior, se aprecia la necesidad de incorporar a nuestra práctica las técnicas de pensamiento creativo. Para ello podemos recurrir al programa CORT (Cognitive Research Trust) de Edward De Bono (1985), orientado a mejorar su capacidad para generar nuevas ideas, nuevas alternativas, nuevos pensamientos, etc.

La mayoría de nuestros jóvenes evidencian una rigidez cognitiva muy importante, como consecuencia, nuestro trabajo deberá intentar romper

esta rigidez cognitiva para poder llegar a un pensamiento causal, consecuencial y alternativo, y a una toma de decisiones y de perspectivas mucho más sociales y humanas.

VIII.-Desarrollo de valores.

Para llegar a una perspectiva más social y humana (como se planteaba en el punto anterior) tenemos que recurrir inevitablemente al desarrollo de valores. En este tema debemos hacer referencia a Kohlberg, Power y Higgins (1997) y destacar la discusión de los dilemas morales como una herramienta a través de la cual los sujetos pueden llegar a desarrollar niveles de pensamiento superiores, confrontando y percibiendo sus propias inconsistencias de razonamiento.

IX.-Estrategias de control emocional.

Entre ellas podemos destacar: el reconocimiento y autoobservación de las emociones, la percepción de signos de posible alteración, los autodiálogos, las autoafirmaciones positivas, la asertividad frente a las presiones positivas, la imaginación emocional, etc.

Cabe señalar también en este apartado la importancia de que los jóvenes realicen ejercicio físico, junto con alguna técnica de relajación y control de la respiración que puede ayudarles a estabilizar su estado emocional.

X.-Desarrollo de habilidades sociales.

En relación a la implementación de programas de habilidades sociales son destacables diversas técnicas como: el modelado, la discusión en grupo, la retroalimentación y la generalización, haciendo especial mención a esta última por la dificultad que encuentran muchos jóvenes a la hora de transferir los conocimientos aprendidos a una dinámica de trabajo concreta en situaciones reales. No podemos tampoco dejar de citar en este punto el modelo de aprendizaje estructurado de Goldstein (1989).

XI.-Otras técnicas de interés.

En las distintas publicaciones sobre tratamientos eficaces para delincuentes (donde destaca el trabajo de Garrido Genovés, 1993) se proponen un conjunto de técnicas que pueden complementar nuestra práctica educativa: la Terapia Centrada en el Cliente de C. R. Rogers, la Terapia Gestalt de Perls, la Terapia de la Realidad de Glasser, la Terapia centrada en la Solución de Problemas basada en el trabajo de Milton H. Erickson, el Modelo de Counseling de Egan y la Terapia del “¿Por qué?” de Lewis.

No obstante, cualquier técnica deber ser aplicada con las necesarias fases y la adecuada metodología (señalada en la investigación) para lograr la

efectividad esperada, con lo que se hace necesario un entrenamiento previo de los agentes educativos en el diseño y aplicación de las mismas.

Constatamos además que estamos obteniendo buenos resultados con técnicas de corte humanista que proponen métodos de autoconocimiento y recuerdan el concepto que se ha dado en llamar Pedagogía no Directiva (derivado de las teorías psicológicas de Carl Rogers (1979, 1980, 1982, 1993, 1995), facilitándonos la aceptación de la intervención educativa y el acercamiento a los jóvenes que más les cuesta asumir la medida de internamiento.

Así pues, se trata de un conjunto de propuestas que constituyen un entrenamiento en distintas habilidades cognitivas y sociales para la mejora de la competencia social.

Cabe entonces plantear, como **respuesta** para intervenir en este déficit, la **implementación de un programa de competencia social** que estructure y organice esta serie de estrategias que entendemos necesarias para paliar su falta de habilidades de competencia social.

B.- Necesidades detectadas por los educadores/as para la mejora de su intervención.

Como y adelantamos anteriormente, parecen detectarse diferencias insalvables entre las estrategias que les aporta la institución educativa y las que creen necesitar los jóvenes (Pintado, 2007).

Este hecho nos obligaba a comenzar un proceso formativo de reflexión sobre la práctica con objeto de mejorar nuestra intervención en el desarrollo de programas socioeducativos, intentando salvar esa distancia entre las estrategias utilizadas por los educadores y las que creen necesitar los jóvenes.

En las Jornada-Debate de junio de 2005, manifestamos la necesidad de dirigirnos hacia un:

*“... **trabajo didáctico** de transformación y adaptación de nuestras actividades y dinámicas socioeducativas, fomentando la **participación activa** de los jóvenes que son los verdaderos protagonistas. ... uno de los puntos clave de nuestra práctica educativa debe seguir siendo **provocar la curiosidad** creciente en los educandos y para ello tenemos que intentar conseguir que consideren **interesantes y útiles** las nuevas alternativas que van construyendo durante su proceso de cambio” (Pintado, 2007, p. 333).*

Este hecho exigía comenzar un proceso formativo de reflexión sobre nuestra práctica con objeto de **mejorar nuestra intervención** en el desarrollo de programas socioeducativos, intentando salvar esa distancia entre las estrategias utilizadas por los educadores y las que necesitaban los jóvenes.

Con esta orientación a mejorar nuestro trabajo didáctico, en una reunión de trabajo (grupo de puesta en común) se concretaron los déficit que los educadores veníamos observando y que exponemos a continuación (*Grupo de puesta en común para la concreción de necesidades detectadas -reunión del 12/09/06-*):

- a) *Falta de continuidad y sistematización en el desarrollo de los programas socioeducativos.*
- b) *Incoherencia interna entre el diseño de los programas y el desarrollo de sus actividades.*
- c) *Ausencia de una dinámica de propuestas variadas para la intervención.
alta de una metodología de referencia en la que apoyar la intervención.*

Con respecto a las dos primeras necesidades (falta de sistematización e incoherencia interna), observábamos que los contenidos, los objetivos y las tareas de las actividades que desarrollábamos, muchas veces no tenían conexión.

Pero el problema era mayor aún cuando percibimos que las actividades que realizábamos no seguían una continuidad en el tiempo, ni respetaban la estructura del programa original.

Es decir, aunque una persona se encargase de diseñar un programa para todo el trimestre, y de entregarlo a la coordinación del centro, habrá sesiones y actividades que serán elaboradas e implementadas por otros educadores cuyo turno coincida con el desarrollo de este programa.

Con lo cual, la dinámica laboral de turnos de trabajo (mañana y tarde) o las prioridades del centro y la administración en un momento dado (ej.: acompañar a uno de los jóvenes tutorizados a una entrevista de trabajo, a un curso, a comprar ropa, al médico, etc.), sumado a la desmotivación de algunos educadores en la implementación de un programa que no valoran, provocaba que:

- Los objetivos del programa estaban desligados de las tareas que se proponían en algunas sesiones.
- Las actividades seleccionadas estaban descontextualizadas respecto al colectivo de jóvenes con los que trabajamos.
- La desmotivación de los/as jóvenes que no entendían el contenido y la función de la tarea que estaban desarrollando y la impotencia de los educadores/as que implementaban una actividad programada por otros/as, que no sabían contextualizar y presentar de forma adecuada.

Además de esta falta de conexión, continuidad y sistematización, se valoraba que las actividades no se programaban con el tiempo y el mimo necesario para poder adaptarse a las características e intereses de los usuarios receptores de la misma.

Teniendo presente el bajo nivel de competencia social de los jóvenes y la influencia fundamental que tiene la adquisición de este tipo de habilidades en el éxito de los procesos de reeducación social, nos parecía que **un marco óptimo para reflexionar sobre nuestra práctica** podía ser **una evaluación de un programa de competencia social**. Por consiguiente, para intentar paliar la falta de sistematización e incoherencia interna se proponen dos posibles soluciones:

- ✓ Seleccionar un programa de competencia social estructurado y sistemático, con coexistencia interna, capacidad de adaptación a nuestra realidad educativa y, a ser posible, avalado empíricamente.
- ✓ Designar a una persona como responsable de coordinar y desarrollar el programa. Este educador/a tendría que estar implicado en su aplicación, para conseguir continuidad y coherencia en la implementación, asegurando un trabajo estructurado y sistemático. El coordinador tendría además el apoyo de dos o tres educadores por piso (con distintos turnos de trabajo para asegurar que siempre pudiese asistir uno). Estos educadores harían las funciones de observadores participantes. En este caso se valoró que el coordinador del programa fuese el responsable de la investigación.

En relación a los otros dos déficit detectados: ausencia de dinámicas de intervención variadas y falta de metodología de referencia, advertíamos una dinámica rutinaria en las sesiones de trabajo.

Dinámica apoyada en propuestas metodológicas que solían ser uniformes y monótonas, utilizando en la mayoría de los casos el mismo método de trabajo: lectura de un texto y resolución de unas preguntas (de forma oral o por escrito).

Esto no quiere decir que no hubiese ninguna propuesta que se alejase de esta dinámica rutinaria y monótona, sino que las pocas que existían quedaban en manos del buen hacer improvisado de algún educador o educadora que, de forma puntual, podía incorporar algún método de trabajo distinto.

Era obvio por lo tanto la falta de una metodología que guiase nuestra intervención, una metodología que intentaríamos empezar a definir a través del proceso de análisis de nuestra praxis.

Como consecuencia, todo ello venía a confirmar la necesidad de orientar nuestros esfuerzos a generar un proceso de reflexión sobre la práctica, sobre nuestro trabajo de intervención, donde el cómo aprender y enseñar tuviese un lugar relevante en el desarrollo del programa.

De esta reflexión conjunta obtenida del *Grupo de puesta en común para la concreción de necesidades* realizado el 12/09/06 se obtuvo el siguiente cuadro (4.6)

Cuadro-informe 4.6: Concreción de necesidades detectadas por el equipo de educadores/as.

NECESIDADES DETECTADAS	SOLUCIONES APORTADAS
<p>A) Falta de continuidad y sistematización en el desarrollo de los programas socioeducativos. - Actividades improvisadas y poco elaboradas.</p>	<p>➤ Selección de un programa de competencia social. Sistemático y avalado empíricamente.</p>
<p>B) Incoherencia interna entre el diseño de los programas y el desarrollo de sus actividades. Se observa: - Objetivos desligados de tareas realizadas. - Actividades descontextualizadas.</p>	<p>➤ Designación de una persona como responsable de coordinar y desarrollar el programa. De continuidad y coherencia interna en el desarrollo del programa. En este caso la asume el responsable de la investigación.</p>
<p>C) Ausencia de una dinámica de propuestas variadas para la intervención. Las propuestas didácticas desarrolladas suelen ser rutinarias, uniformes y repetitivas (Ej.: leer un texto y contestar a unas preguntas). Otras propuestas quedan en manos del buen hacer improvisado del educador que desarrolle la actividad.</p>	<p>➤ Desarrollar un proceso de reflexión sobre nuestra intervención. Que nos ayude a dar respuestas relacionadas con el “cómo enseñar y aprender” en este tipo de programas socioeducativos (de corte cognitivo).</p>
<p>D) Falta de una metodología de referencia en la que apoyar la intervención. Necesidad de unos criterios, de unas pautas, de una metodología que nos ayude a analizar nuestra práctica y nos proporcione estrategias, métodos y recursos que nos permitiesen mejorar nuestra intervención.</p>	
<p><i>Grupo de puesta en común para la concreción de necesidades</i>, realizado el 12/09/06. Fuente: Educadores observadores participantes (E.O.P.) nº 1, 2, 3, 4 y 5. Propuestas asumidas por los cinco E.O.P., tras la incorporación de distintas matizaciones por el educador –investigador (dinamizador).</p>	

4.1.2.2.- Condicionantes del contexto.

Como propone el modelo CIPP, se hace necesario completar la detección de necesidades con un análisis de los obstáculos o condicionantes del contexto. A continuación exponemos cuatro condicionantes claves relacionados con las necesidades expuestas en el apartado anterior.

A) La dinámica organizativa del centro y las prioridades burocráticas dificultan la estabilidad de los educadores y usuarios en los grupos de trabajo de los programas socioeducativos.

Las actividades socioeducativas donde se enmarca los programas de competencia social se desarrollan por pisos (módulos de convivencia), de lunes a viernes entre las 18:30 y las 20:30 horas. En este horario, cuestiones organizativas como la rotación de los educadores en turnos de mañana y tarde se convierten en un inconveniente importante para dar continuidad y coherencia al desarrollo de programas y actividades socioeducativas.

Incluso en el mejor de los casos, si pudiésemos conseguir dos personas por piso implicadas en el programa y que no coincidiesen nunca en turno, sería difícil asegurar una intervención estructurada y sistemática. Porque a la rotación del horario laboral hay que sumarle toda una serie de prioridades burocráticas y socioeducativas que dejan en un segundo plano la implementación de los programas.

Prioridades que no permiten al educador poder asistir siempre a la sesión, porque tiene que acabar un PIEM o un informe que urge entregar, porque tienen que acompañar a un interno en una salida (entrevista de trabajo, curso, comprar ropa, médico, etc.), o acudir a la visita familiar semanal.

La realidad y lo habitual, por lo tanto, es que educadores/as diferentes se encarguen de implementar el programa en su piso, elaborando actividades diversas y dinámicas de trabajo que cambian en función de muchas variables como la formación del educador, la iniciativa, los intereses personales o la importancia que se le dé al programa.

No obstante, en el caso de esta investigación se permitió que una persona fuese la responsable de coordinar, diseñar e implementar todas las sesiones y en todos los pisos (segundo, tercero y cuarto) en colaboración con el grupo de educadores observadores participantes.

A estos condicionantes debemos sumarle también los grandes problemas con los que nos encontramos para crear un grupo de jóvenes estable en el tiempo, con un nivel de asistencia alto.

De hecho, continuamente nos encontramos con jóvenes que comienzan y finalizan su medida judicial durante el desarrollo del programa, que cambian de un régimen a otro, que tienen una entrevista laboral, que salen a comprar ropa,

que se incorporan a un curso, a una actividad de tiempo libre en la comunidad o al empleo normalizado.

Nos parece por tanto interesante aportar a esta reflexión una breve puntualización sobre el número de faltas de asistencia que se dieron durante la implementación del programa. Aunque una vez que los jóvenes asumían su participación en el programa la asistencia era de obligado cumplimiento, se dieron casos en los que algunos internos no pudieron asistir a las sesiones por causas justificadas. Ahora bien, estas sesiones fueron recuperadas en tutorías individuales impartidas por el educador-investigador junto a uno de los educadores observadores participantes.

Como puede verse en el cuadro 4.7, hubo 17 faltas justificadas que en un principio pueden parecer exageradas pero resultan escasas si tenemos en cuenta la dinámica del centro y las faltas producidas en otros talleres o actividades socioeducativos. Pensemos que de las 111 faltas posibles²⁵ sólo contabilizamos 17 faltas, que representarían el 15,3 % del total.

Para intentar que este número de faltas justificadas fuese el mínimo, existía un compromiso del equipo educativo, la dirección del centro y coordinación para planificar las salidas, visitas, permisos, etc., de los jóvenes que participaron en el Programa (PPS-VCJ). Aún así, hubo cuestiones ineludibles (salidas laborales, médicas, etc.), donde siempre se primó el interés máximo del joven, sus necesidades y su situación personal y familiar.

Recuperar estas sesiones en tutorías individuales exigía un doble esfuerzo para los educadores: por un lado la dificultad que entrañaba encajar la tutoría en el horario del joven y, por otro, disponer del espacio físico para poder desarrollarla. No obstante, estas dificultades fueron subsanándose con la colaboración de todos los miembros del equipo educativo, coordinación y dirección.

En algunos casos, como el de los jóvenes número 5 y 7 que asistían a cursos en la comunidad o estaban trabajando, el cansancio de todo el día nos llevó a fusionar dos sesiones en una para no sobrecargar y fatigar en exceso a los jóvenes. Destaca también la positiva actitud de los jóvenes a recuperar las sesiones, siendo ellos mismos los que demandaban al educador un tiempo y un espacio para poder recuperar la sesión perdida. Los joven nº 3 y nº 6 asistieron a todas las sesiones.

²⁵ Se consideran 111 faltas posibles teniendo en cuenta que hubo 13 sesiones por 8 jóvenes (del 2º y 3º piso) y 7 sesiones de la joven del 4º piso.

Cuadro 4.7: Faltas de asistencia a las sesiones de trabajo.

EDUCANDO	FALTAS DE ASISTENCIA A LAS SESIONES (Justificadas y recuperadas posteriormente en tutoría individual)	
JOVEN Nº 1	1 falta por	Visita extraordinaria (sesión nº 7).
	1 falta por	Exento de las actividades (malestar) sesión nº 12)
JOVEN Nº 2	1 falta por	Visita extraordinaria (sesión nº 12).
JOVEN Nº 4	1 falta por	Sancionado en separación de grupo (sesión nº 3)
	1 falta por	Salida al médico (sesión nº 6).
	1 falta por	Salida laboral -trabajo en empresa exterior normalizada- (sesión nº 13).
JOVEN Nº 5	1 falta por	Permiso de salida (sesión nº 9).
	2 faltas por	Salida laboral -trabajo en empresa exterior normalizada- (sesiones nº 11 y 12; fechas).
JOVEN Nº 7	1 falta por	Salida al Taller de comic (sesión nº 5)
	1 falta por	Separación de grupo (sesión nº 6)
	1 falta por	Salida socioeducativa acompañada de personal del centro (sesión nº 9).
	4 faltas por	Salida a curso normalizado en la comunidad (sesiones nº 10, 11, 12 y 13).
JOVEN Nº 8	1 falta por	Permiso de salida al domicilio familiar, -su cumpleaños- (sesión nº 9).

Las expulsiones (tiempos fuera) de la actividad no se han contabilizado como faltas, ya que fueron periodos breves.

Advertimos que en algunas actividades, por necesidades del centro, hubo que incorporar algún que otro joven que no pertenecía al grupo de estudio, especialmente en el tercer piso.

Todos estos hechos ponen de manifiesto, como ya se señaló en el apartado de *Condicionantes de Contexto* (ver punto 4.1.2.2.), la dificultad para conseguir una asistencia estable de usuarios y educadores (salidas tutorizadas) a las sesiones de los programas socio-educativos que se desarrollan en el centro. Lo que se convierte en un escollo importante para el aprendizaje y el éxito de los programas cognitivos.

No olvidemos que en el caso de esta investigación había un compromiso claro de todo el personal por asegurar la asistencia a las sesiones de trabajo y, aún así, nos encontramos con un 15,3 % de faltas. Faltas que se paliaron con tutorías individuales que en condiciones normales, es decir, sin una investigación en curso, no se hubiesen realizado.

B) Falta de valoración y reconocimiento de los procesos de innovación y calidad educativa.

Es sabido que los procesos de innovación y calidad educativa exigen un sobreesfuerzo y una implicación que en la mayoría de los casos excede de la jornada laboral.

Sin embargo, la administración en su quehacer burocratizado y protocolario da la impresión de que no valora este esfuerzo, preocupándose únicamente porque los documentos exigidos se entreguen en tiempo y forma. Esto provoca en los educadores/as una rutina burocrática que limita el tiempo dedicado a otras intervenciones directas más importantes.

En nuestro caso, esta burocratización de la educación no influyó de forma negativa en la investigación gracias al apoyo de la dirección y la coordinación del centro, que colaboró y participó en todo lo que el grupo de trabajo propuso y solicitó.

C) Desmotivación hacia los procesos de investigación provocada, en parte, por la desconfianza y frustración de experiencias negativas.

Experiencias anteriores, donde se intentaron utilizar instrumentos o programas socioeducativos abocados al fracaso por su dificultad para ser adaptados e implementados, provocan reticencias importantes entre los educadores, que piensan que el esfuerzo que conlleva estos proyectos es inútil y frustrante.

A esta desconfianza se suma la desafortunada actualización formativa que, en ocasiones, ofrece la administración, con instrumentos e indicadores descontextualizados, engorrosos y poco prácticos, que no dejan de ser más de lo mismo. Herramientas alejadas de nuestras necesidades, que no ayudan a optimizar nuestros procesos socioeducativos de enseñanza-aprendizaje, y nos desmotivan y cargan de trabajo ineficaz.

Estas malas experiencias generan desconfianza hacia las innovaciones, desilusionando a los educadores/as. Sin embargo, esta investigación resultó más atractiva, ya que fueron los educadores/as los que dirigieron su propia formación. Somos nosotros/as los que decidimos plantearnos los interrogantes, y dar respuesta a nuestras preocupaciones, reflexionando sobre nuestra práctica diaria en busca de soluciones sencillas y viables a nuestras necesidades cotidianas.

D) Reticencia de los jóvenes hacia actividades o programas de corte cognitivo.

Las actividades de los programas de competencia social, cuya finalidad es el entrenamiento en habilidades cognitivas que les puedan ayudar a sustituir sus pensamientos automáticos antisociales e ineficaces por pensamientos

prosociales y competentes, exigen un nivel de trabajo intelectual que en muchas ocasiones les resulta arduo y desagradable.

Estas reticencias provocan desmotivación hacia las actividades, provocando que sean rechazadas desde un principio, lo cual dificulta en gran medida el éxito del programa.

4.1.2.3.- Objetivos de la investigación y contexto de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo general de nuestra investigación, definido en el apartado «3. *Diseño de la Investigación*» es:

Desarrollar y evaluar un programa de competencia social generando un proceso formativo de reflexión y mejora de la práctica en el ámbito de la intervención didáctica de un Centro de Responsabilidad Penal de Menores.

Como puede observarse, su finalidad principal es abrir un proceso formativo orientado a optimizar nuestra práctica socioeducativa, especialmente en lo relativo al trabajo didáctico, dando respuesta así a las necesidades que veníamos observando en relación a nuestra intervención.

Así mismos, en el campo de la investigación socioeducativa existe un amplio consenso a la hora de destacar la importancia de adquirir y mejorar las habilidades de competencia social de los jóvenes infractores como uno de los factores de éxito esenciales en su proceso de reeducación social.

Desde esta perspectiva, y valorando los niveles de competencia social obtenidos en anteriores investigaciones, parece acertado plantear como medio para desarrollar nuestro proceso formativo la implementación y evaluación de un programa de competencia social.

Teniendo como punto de partida este objetivo principal de reflexionar y mejorar nuestra práctica, proponemos como escenario para llevar a cabo este proceso de formación, la evaluación de un programa socioeducativo de adquisición de habilidades de competencia social, dando respuesta también a otra de las necesidades que venimos detectando en el colectivo de jóvenes con medidas penales de internamiento.

Como los objetivos específicos no dejan de ser una concreción de este objetivo general, podemos afirmar que queda justificada la relación entre objetivos y necesidades.

Esta relación se corresponde también con los condicionantes del contexto que principalmente estaban vinculados con las dinámicas de organización y los procesos de formación e innovación pedagógica, íntimamente relacionados con los objetivos y necesidades de la investigación.

4.1.3 VALORACIÓN Y SÍNTESIS.

La evaluación del contexto comienza con un análisis descriptivo del entorno en el que se va a desarrollar la investigación, como base para situar y entender los objetivos de esta investigación, teniendo en cuenta las necesidades y las condiciones que presenta nuestro contexto de estudio.

El **análisis descriptivo** podemos resumirlo señalando que:

- Nos situamos en la Casa Juvenil de Sogradio, centro de responsabilidad de penal de menores del Principado de Asturias.
- Su emplazamiento destaca por encontrarse en un entorno natural, cubierto por praderas, pequeñas superficies de cultivo y arbolado autóctono, pero a la vez cercano y bien comunicado con la ciudad del Oviedo, lo cual se considera adecuado para la intervención socioeducativa.
- Los principios de actuación, la estructura y la organización del centro se ajustan a la legislación vigente (L.O. 5/2000; R.D. 1774/2004; D. 40/2006) y al Proyecto de Centro, dando una respuesta adecuada a la ejecución de cada una de las medidas de permanencia e internamiento en el centro.
- Las instalaciones y programas residenciales, escolares, formativo-laborales, terapéuticos y de recreo dan respuesta a las necesidades de los internos y a los objetivos del Proyecto de Centro.
- La vigilancia, la seguridad y los medios de contención cumplen escrupulosamente la normativa y tienen por objetivo únicamente asegurar las funciones encomendadas legalmente, con medios adecuados para garantizar que la medida judicial se cumpla en unas condiciones respetuosas con los derechos del menor.
- Los organismos de dirección y coordinación están perfectamente formalizados en cumplimiento del D. 40/2006 y en líneas generales el centro cuenta con una dotación de personal acomodada a las características del centro.
- Los usuarios son menores y jóvenes entre 14 y 22 años que cumplen medidas judiciales por la comisión de actos delictivos, predominado especialmente las medidas en régimen semiabierto.
- Las relaciones entre la institución y las familias son cordiales, pero la colaboración en el proceso de reeducación es difícil por la inconsistencia y dificultad que presentan para respetar, cumplir y exigir a los jóvenes las pautas y acuerdos negociados con los educadores del centro.

- De los nueve jóvenes (8 chicos y 1 chica) de la muestra que participan en la investigación destacamos que:
 - todos, a excepción de uno, son reincidentes en el delito.
 - su nivel de riesgo delictivo dominante es “moderado” (6 internos con nivel de riesgo moderado, 1 con nivel de riesgo bajo y 2 con nivel de riesgo alto).

En relación a las **necesidades detectadas** nos encontramos con dos categorías bien diferenciadas, una relacionadas con el quehacer profesional del equipo de educadores/as y otras con el nivel de competencia social de los/as jóvenes.

La última de ellas, pone de manifiesto, el *déficit en habilidades de competencias social que observábamos*, en términos generales, *en los/as jóvenes* de la Casa Juvenil de Sograndio.

La primera de ellas, en cambio, reflejaba la necesidad de *transformar nuestra intervención socioeducativa*, y se concretó en cuatro puntos que salieron del Grupo de puesta en común realizado el 12/09/06:

- a) *Falta de continuidad y sistematización en el desarrollo de los programas socioeducativos.*
- b) *Incoherencia interna entre el diseño de los programas y el desarrollo de sus actividades.*
- c) *Ausencia de una dinámica de propuestas variadas para la intervención.*
- d) *La falta de una metodología de referencia en la que apoyar la intervención.*

Estos cuatro puntos vienen a poner de manifiesto la necesidad de abrir un proceso de reflexión sobre los métodos y formas de intervención socioeducativa, que pueda dar una respuesta pedagógica de mejora de nuestra intervención.

En este sentido, y dado que la primera de las necesidades estaba dirigida a mejorar el *nivel de habilidades de competencia social* de los jóvenes infractores, se propone como escenario apropiado para poner en marcha este proceso formativo el desarrollo y evaluación de un programa de competencia social.

Respecto a los **condicionantes del contexto** que presenta nuestro entorno de enseñanza-aprendizaje resaltamos que:

- La dinámica organizativa del centro y las prioridades burocráticas dificultan la estabilidad de los educadores y usuarios en los grupos de trabajo de los programas socioeducativos. Este hecho se convierte en un obstáculo para

conseguir que la implementación de los programas pueda ser más sistemática, estructurada y coherente.

- Falta de valoración y reconocimiento de la administración en los procesos de innovación y calidad educativa.

Por todos es sabido el sobreesfuerzo que exige un proceso innovación y calidad educativa; sin embargo, la sensación de los educadores/as es que la Administración a veces se convierte en un inhibidor de estos procesos, que pasan desapercibidos, preocupándose en exceso por los quehaceres burocráticos y protocolarios.

- Desmotivación hacia los procesos de investigación provocada en parte por la desconfianza y frustración de experiencias negativas.

Es una desconfianza latente en los educadores que tras experiencias desafortunadas y fracasos vividos entienden como una pérdida de tiempo estos procesos de investigación. En este sentido, nosotros intentamos buscar soluciones sencillas y viables que dieran respuesta a nuestras necesidades cotidianas.

- Reticencia de los jóvenes hacia actividades o programas de corte cognitivo.

El esfuerzo intelectual que exigen los programas de corte cognitivo les suele resultar arduo y desagradable, provocando reticencias y rechazos que dificultan el éxito de los mismos.

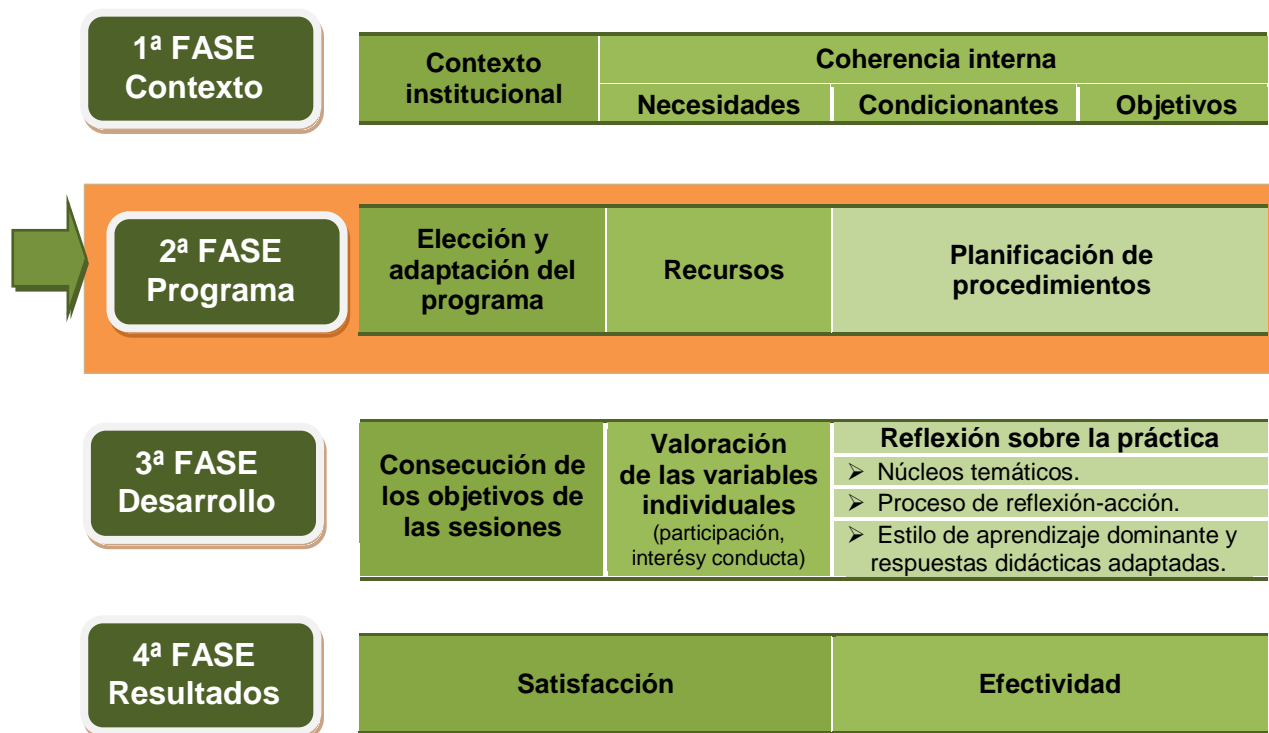
Por otra parte, los **objetivos** de la investigación son coherentes con las necesidades detectadas y los condicionantes del contexto de estudio. Esta interrelación se sintetiza en el cuadro 4.8

Por todo ello, el desarrollo y evaluación de un programa de pensamiento prosocial se convierte en un escenario excelente para intervenir en la necesidad de competencia social de los/as jóvenes y reflexionar sobre propuestas didácticas de mejora de nuestra práctica educativa; siendo destacable que, por primera vez, en un centro socioeducativo del Principado de Asturias incorporamos a nuestro quehacer diario un proceso formativo que intenta buscar en la didáctica respuestas pedagógicas para optimizar nuestra intervención socioeducativa.

Cuadro 4.8: Coherencia entre el diseño de la investigación y la evaluación del contexto.

COHERENCIA ENTRE EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	
Condicionantes del contexto	
<p>a) La dinámica organizativa del centro y las prioridades burocráticas dificultan la estabilidad de los educadores y usuarios en los grupos de trabajo de los programas socioeducativos (obstaculiza el desarrollo sistemático, estructurado y coherente de los programas). – <i>Dificulta la mejora de la necesidad n°: 1,2,5</i> –</p> <p>b) Falta de valoración y reconocimiento de los proceso de innovación y calidad educativa. – <i>Dificulta la mejora de la necesidad n°: 3,4</i> –</p> <p>c) <i>Desmotivación hacia los procesos de investigación provocada en parte por la desconfianza y frustración de experiencias negativas.</i> – <i>Dificulta la mejora de la necesidad n°: 3,4</i> -</p> <p>d) Reticencia de los jóvenes hacia actividades o programas de corte cognitivo. – <i>Dificulta la mejora de la necesidad: 5</i></p>	
Necesidades detectadas	Objetivos de la investigación
<p>Necesidades para la transformación de nuestra intervención socio-educativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de continuidad y sistematización en el desarrollo de los programas socioeducativos. 2. Incoherencia interna entre el diseño de los programas y el desarrollo de sus actividades. 3. Ausencia de una dinámica de propuestas variadas para la intervención. 4. La falta de una metodología de referencia en la que apoyar la intervención. 	<p>Objetivo general:</p> <p>✓ <i>Desarrollar y evaluar un programa de competencia social generando un proceso formativo de reflexión y mejora de la práctica en el ámbito de la intervención didáctica de un Centro de Responsabilidad Penal de Menores. (Respuesta a NN: 1,2,3,4,5)</i></p> <p>Objetivo específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Seleccionar y adaptar el programa de competencia social a las características del centro y de sus internos/as. (Respuesta a la N: 2).</i> 2. <i>Definir los núcleos temáticos de referencia para la planificación y el análisis de nuestro trabajo didáctico (Respuesta a las NN: 3,4).</i> 3. <i>Analizar la influencia de las distintas propuestas didácticas en la consecución de los objetivos de las sesiones y en las variables individuales: interés, participación y conductas disruptivas (Respuesta a las NN: 2,3,4).</i> 4. <i>Comprobar la eficacia del programa en función de los indicadores externos utilizados para la evaluación del mismo (Respuesta a la N: 5).</i> 5. <i>Valorar la opinión y satisfacción que suscita el programa (Respuesta a las NN: 1,2,3,4,5).</i> 6. <i>Reducir las reticencias de los jóvenes hacia los programas de corte cognitivo, facilitándoles una experiencia previa positiva y motivadora (Respuesta a NN: 3,4,5).</i> 7. <i>Elaborar propuestas didácticas de actuación que contribuyan a mejorar el éxito de los programas socioeducativos (Respuesta a la N: 4).</i>
<p>Necesidad del colectivo de jóvenes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Desarrollo y mejora del nivel de habilidades de competencia social. 	

4.2. FASE II: DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA



Esta segunda fase intenta estimar la capacidad del propio programa y del sistema para su desarrollo en condiciones óptimas. En primer lugar, habrá que valorar la elección y adaptación del programa a los objetivos, necesidades y condicionantes del contexto estudiados anteriormente.

Una vez seleccionado el programa, deberemos centrarnos en la identificación y valoración de los recursos materiales y humanos de los que disponemos, con el propósito de determinar y planificar los procedimientos y estrategias de intervención más oportunas.

La finalidad de esta fase, por lo tanto, es valorar previamente la situación existente para evitar un desarrollo del programa abocado al fracaso.

4.2.1 ELECCIÓN Y ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA

EL PROGRAMA DEL PENSAMIENTO PROSOCIAL, VERSIÓN CORTA PARA JÓVENES (PPS-VCJ).



4.2.1.- ELECCIÓN Y ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA

El programa del pensamiento prosocial, versión corta para jóvenes (PPS-VCJ).

4.2.1.1.- Elección y justificación de la idoneidad del PPS-VCJ.

4.2.1.2.- Adaptaciones realizadas al PPS-VCJ para adecuarlo a la investigación.

4.2.1.3.- Descripción de las sesiones a implementar.

Comenzamos justificando la adecuación del programa de competencia social seleccionado para después adaptarlo a las características de nuestro contexto de trabajo.

4.2.1.1.- Elección y justificación de la idoneidad del PPS-VCJ.

Para desarrollar el objetivo general de la investigación (*Desarrollar y evaluar un programa de competencia social generando un proceso formativo de reflexión y mejora de la práctica en el ámbito de la intervención didáctica de un Centro de Responsabilidad Penal de Menores*) necesitábamos un marco en el que apoyar el proceso formativo. El marco elegido es la evaluación de un programa de competencia social.

En la Casa Juvenil de Sograndio siempre se ha intentado dar especial relevancia a la adquisición de habilidades de competencia social, pero las actividades que estábamos desarrollando no se encontraban encuadradas en un proyecto de trabajo sistemático y debidamente planificado. Era un conglomerado de actividades independientes que los educadores iban seleccionando o elaborando, pero sin una organización o estructura clara.

Si recordamos el último de los condicionantes del contexto, «*Reticencia de los jóvenes hacia actividades o programas de corte cognitivo*», podemos intuir que en las actividades que les vamos a proponer aparecerán ciertas reservas por parte de los/as jóvenes. No olvidemos que exigen momentos de concentración y trabajo intelectual que provocaban fatiga y desánimo en muchos de ellos. Si a ello le sumamos unos métodos de trabajo rutinarios y poco variados (lectura de

un texto y respuesta a unas preguntas) que asocian negativamente con la escuela, es lógico ese recelo.

Para dar respuesta a éstas y a otras necesidades y condicionantes del contexto, el programa seleccionado debería ofrecer un marco de trabajo sistemático que fuese la columna vertebral de un proceso formativo orientado a mejorar nuestra metodología de intervención.

Buscábamos un programa que nos permitiese adaptar las tareas y su metodología de intervención a nuestra realidad, para luego implementarlo e ir reflexionando sobre cada una de las sesiones. El objetivo era obtener unas recomendaciones o propuestas didácticas que nos ayudasen a plantear dinámicas de trabajo más motivadoras para los jóvenes. Dinámicas que pretendían mejorar los resultados de las actividades, así como reducir la reticencia de los jóvenes a los programas cognitivos y sociales tan necesarios para su futura readaptación y vida en libertad.

Rastreando los posibles programas de competencia social que podían adecuarse a nuestro contexto, nos encontramos con una nueva versión del Programa de Pensamiento Prosocial, denominada, *versión corta para jóvenes* (PPS-VCJ), que se ajustaba perfectamente a nuestro diseño de investigación. Exponemos a continuación los motivos de esta idoneidad:

- 1- Orientada a jóvenes que por su **comportamiento antisocial y delictivo** estaban cumpliendo alguna de las **medidas** contempladas en la Ley Orgánica 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor, como era nuestro caso. Una de las principales modificaciones realizadas en la nueva versión corta para jóvenes supuso **adaptarse** a las necesidades de la actual ley del menor vigente en nuestro país.
- 2- Su **eficacia** había sido demostrada en numerosas evaluaciones independientes, tanto en el ámbito nacional como en el internacional²⁶.
- 3- Nos proporcionaba la **propuesta sistemática y estructurada** que estábamos buscando, dando respuesta a las necesidades detectadas.
- 4- Se trataba de una **intervención breve** de 13 sesiones que aseguraba la estabilidad de la muestra durante la aplicación.

²⁶ En el libro *El programa del pensamiento prosocial: Avances recientes* (López, Garrido y Ross, 2001), se encuentra una descripción exhaustiva de diferentes investigaciones, entre ellas las realizadas en Canadá (Ross, Fabiano y Diemer-Ewles, 1995), Reino Unido (Wilkinson, 2005; Cann et al., 2003) y E.E.U.U. –Colorado- (Jonson y Hunter, 1995).

En España se han realizado investigaciones en diferentes Comunidades Autónomas, entre ellas destacamos: Asturias (Rodríguez, 2000), Galicia –Ourense- (Lorenzo, 1998, 2001), Cataluña –Lleida- (Alba et al., 2004), Madrid –Guadarrama- (Marzoa, 2001), Andalucía –Sevilla- (Marzoa, 2001) y Comunidad Valenciana –Valencia- (Fernández Durán, 2004).

No olvidemos que la mayoría de los programas sociales de corte cognitivo-conductual destinados a la enseñanza de la competencia social requieren al menos de unas 35 ó 40 sesiones. Por ejemplo, las versiones previas del PPS constaban de 35 ó 38 sesiones, con una duración de 2 horas, necesitando unas 76 horas de entrenamiento. Esto en nuestro caso era imposible.

- 5- El **objetivo principal** del PPS-VCJ es **motivarles** para el uso y entrenamiento de habilidades prosociales, facilitándoles una experiencia positiva previa.

Esta versión corta (PPS-VCJ) no ha sido diseñada para trabajar con los jóvenes todas las habilidades y valores que necesitan para paliar su déficit de competencia social. Su objetivo es más bien hacerles ver que existen una serie de estrategias que les pueden ayudar a solucionar mejor sus problemas, siendo capaces de enfrentarse a la vida con un actitud más beneficiosa para ellos y para las demás personas.

Es un “aperitivo” para los adolescentes, que pretende estimularles y entrenarles, mostrando algunas de las habilidades que los jóvenes pueden desear aprender para mejorar aspectos conflictivos de su vida.

En este sentido, la implicación de los jóvenes en el programa puede tener un importante efecto motivador para que posteriormente se muestren menos reticentes a la hora de participar en programas más específicos y largos (Alba, et al., 2005a). Es decir, para que vean la necesidad de mejorar sus habilidades prosociales, adquiriendo estrategias que les ayuden a llevar adelante su nuevo proyecto de vida.

Este planteamiento coincide con los objetivos de la investigación, reafirmando su idoneidad.

- 6- El PPS-VCJ ha sido “*diseñado para servir no sólo como un programa de entrenamiento cognitivo-conductual, sino también como un **recurso de evaluación in vivo***” (Alba, et al., 2005a, p. 104), destacando su cuidado por la **metodología** de intervención, con distintas propuestas y actividades bien planteadas que nos permite ofrecer a los jóvenes dinámicas de trabajo más atractivas y motivadoras, que sirven a la vez de marco para reflexionar sobre nuestra práctica socioeducativa.

4.2.1.2.- Adaptaciones realizadas al PPS-VCJ para adecuarlo a la investigación.

Respecto al primero de los objetivos específicos que la investigación establece: *Seleccionar y adaptar el programa a las características del centro y de sus internos/as* y, como se expuso anteriormente, el programa seleccionado es el PPS-VCJ, por lo que trataremos de describir la acomodación de este programa al proceso formativo y reflexivo que propone la investigación.

La adaptación no podía modificar la estructura esencial del programa, debían ser cambios discretos orientados fundamentalmente a las tareas, ejercicios y actividades que nos iban a permitir reflexionar sobre nuestra metodología de intervención, pero conservando los objetivos, contenidos e incluso algunas metodologías y actividades concretas que encajaban en nuestra propuesta.

Exponemos ahora las adaptaciones realizadas:

a) La denominación.

La primera de las adaptaciones realizada en el programa fue cambiar la denominación. Buscábamos un término más cercano a los usuarios, que representase lo que queríamos que fuese el programa para ellos. La denominación escogida fue: “**Conociéndonos**”, porque el fin perseguido era que fuesen capaces de darse cuenta de cómo pensaban, cómo actuaban, qué valores tenían, cómo resolvían sus problemas, cómo controlaban sus emociones, cómo comunicaban sus intereses, frustraciones, malentendidos, etc. Para que advirtieran que había valores, conductas, pensamientos que debían cambiar, y que para ello, deberían aprender una serie de habilidades y estrategias que les iban a ayudar a transformar aquellos aspectos que habían decidido modificar.

Después deberíamos decidir si manteníamos la denominación de las 13 sesiones que proponía el PPS-VCJ. Se decidió conservar los títulos a excepción de la primera sesión, que pasó de llamarse “*Sesión 0: Introductoria*” a denominarse “*Sesión 1: Aproximación al trabajo y a las normas de convivencia*”. Ello obligó a cambiar toda la numeración, empezando a numerar a partir del número 1 se pretendía destacar la importancia dada al hecho de que los jóvenes entendiesen la propuesta que les estábamos haciendo. Además, servía para consensuar unas normas de funcionamiento y de respeto a los compañeros, básicas para participar en la experiencia.

b) Los objetivos de las sesiones.

En relación a los objetivos de las sesiones, se conservan los 34 que proponía el programa, con un pequeño cambio:

- Se elimina de la sesión introductoria el primer objetivo: *Facilitar el conocimiento entre los miembros del grupo*, porque se conocían perfectamente de la dinámica convivencial del piso.
- Se incorpora en la última sesión (*Manejo de Conflictos*) un tercer y último objetivo. Este nuevo objetivo, denominado *Plantearse la necesidad de analizar y diseñar un proyecto de vida futura*, pretendía cerrar el programa reflexionando sobre cómo podríamos aplicar todos los conocimientos que fuimos adquiriendo a nuestro nuevo proyecto de cambio, visualizando algunas consecuencias (positivas y negativas) que nuestras decisiones pueden tener en el presente y en el futuro, con la finalidad de motivar y fomentar el diseño e implicación en su nuevo proyecto de vida.
- Los 33 objetivos restantes se mantienen exactamente igual que en el PPS-CVJ.

Por otra parte, en relación a las dos sesiones de “Habilidades de pensamiento, sentimiento y conducta (1ª y 2ª parte)”, aunque se hayan trabajado exactamente los mismo objetivos que en el programa original, se optó por pasar el último punto del segundo objetivo a la siguiente sesión (*Aplicar estrategias como la relajación para controlar las emociones intensas -el enfado*).

Finalmente, hemos de manifestar la idoneidad de los objetivos propuestos para trabajar las necesidades detectadas, así como su adecuación a las características de los/as jóvenes y de la investigación. Su formulación es correcta y concreta.

c) Los contenidos de las sesiones.

Los contenidos de las sesiones están implícitos en los objetivos y en el título de las mismas. Todos ellos buscaban desarrollar estrategias, habilidades sociales, razonamiento crítico, educación en valores, resolución de problemas, control emocional, pensamiento creativo y habilidades de comunicación. Nuestra adaptación respeta esta propuesta de contenidos.

d) Los horarios.

Sobre los horarios, el PPS-VCJ propone que las 13 sesiones del programa sean de unos 60 minutos aproximadamente. En nuestro caso las sesiones solían durar entre 50 y 60 minutos.

Aunque el programa propone 3 sesiones semanales, la organización de los horarios²⁷ nos llevó a decantarnos por desarrollar como máximo, dos sesiones semanales.

e) Respeto a la voluntad de los educadores.

En relación a la voluntad clara de los educadores y el equipo directivo en la aplicación del programa, el PPS-VCJ señala que *“se ha de tener en cuenta que un programa de estas características supone un esfuerzo adicional por parte de los técnicos educativos porque el funcionamiento del sistema de justicia juvenil los ocupa en demasiadas tareas burocráticas, incompatibles en numerosas ocasiones con estas actividades más educativas y esenciales”* (Alba, et al., 2005a, pp. 110-111).

En nuestro caso; la voluntad de dirección y coordinación era clara y firme, posibilitando todos los cambios de organización que estuviesen en sus manos siempre que no distorsionasen la dinámica del centro. Los educadores se involucraron de forma voluntaria aportando su tiempo incluso fuera del horario laboral.

f) Sesiones, actividades y recursos.

En relación al desarrollo de las sesiones, y en especial a las actividades y materiales que proponía el programa, es aquí donde se produce la mayor adaptación.

Por este motivo, y dada la relevancia que tiene para los análisis estas incorporaciones y acomodaciones al programa original (PPS-VCJ), nos parecía oportuno dedicar un apartado específico a la descripción de las sesiones que se implementaron.

Exponemos seguidamente como quedaron planteadas las sesiones para la investigación.

²⁷ La «asamblea» de los lunes y el «vídeo-forum» de los viernes impedía que se pudiesen implementar sesiones durante estos días. De los tres días restantes, una tarde (miércoles o jueves en función del piso de convivencia) estaba reservada a visitas familiares, lo que permitía desarrollar como máximo, dos sesiones semanales.

4.2.1.3.- Descripción de las sesiones a implementar.

Nos parecía necesario, tomando como base las actividades y materiales que planteaba el programa original (PPS-VCJ), disfrutar de cierta libertad para poder acomodar, modificar, o incluso incorporar, nuevas estrategias, recursos o actividades dirigidas a adaptar el programa a nuestra realidad institucional y a nuestra muestra de jóvenes.

Para ello, la aplicación del programa requería una dinámica de trabajo flexible que posibilitase ir aprendiendo y mejorando nuestro trabajo diario a través de un análisis continuo del desarrollo de las sesiones que íbamos realizando.

Este hecho convertía la implementación de las sesiones en un proceso formativo de reflexión sobre la práctica, que permitía, por un lado adaptar las sesiones del PPS-VCJ a nuestra realidad y, por otro, reflexionar y proponer cambios didácticos que ayudasen a mejorar el rendimiento y aceptación del programa. No olvidemos que en anteriores investigaciones se habían detectado problemas de aceptación en los programas y actividades ofertadas en el centro, motivados en gran medida por la falta de adecuación de las propuestas de intervención.

“Las grandes diferencias entre su contexto de referencia y la perspectiva normalizadora de la institución educativa, hace que en la mayoría de los casos exista una distancia insalvable entre las estrategias que les aporta la institución educativa y las que creen necesitar” (Pintado Rey, 2007, p.333)

Reforzando esta idea, el profesor San Fabián (2000) señala que la relación educativa con el adolescente puede resultar exitosa en la medida que tengamos interés por saber cómo son, descubriendo la lógica que explica su conducta. Para ello deberemos analizar si lo que les proponemos para su vida en ese momento tiene algo que ver con lo que ellos consideran como una tarea prioritaria y útil.

Por lo tanto, deberíamos sumergirnos en el pensamiento de nuestros jóvenes, partiendo de sus pensamientos e intereses. Esto nos obligaba a revisar sesión tras sesión nuestro trabajo didáctico para adaptar nuestras actividades y dinámicas educativas a sus necesidades y características.

Aunque esta adaptación es fruto del proceso de reflexión que se fue elaborando durante la implementación del programa y, por tanto, estaría incorporado a la Fase III: *Desarrollo*, la hemos incorporado a este punto (4.2.1.2.- *Adaptaciones realizadas al PPS-VCJ para adecuarlo a la investigación*).

Presentamos a continuación el diseño de las 13 sesiones (véase cuadro 4.9) tras la adecuación que fue gestándose a lo largo de todo el proceso de aplicación del programa (concretamos entre paréntesis las propuestas incorporadas a la sesión original).

Cuadro 4.9: Sesiones de trabajo: Objetivos y desarrollo.

SESIÓN 1: Aproximación al trabajo y a las normas de convivencia.

OBJETIVOS:

- 1- Mostrar una primera aproximación al contenido del programa.
- 2- Establecer unas normas básicas consensuadas a seguir en el desarrollo del programa.
- 3- Demostrar la eficacia del trabajo en grupo.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- ✓ Se comienza leyendo un cuento asturiano: “La madreña máxica”, se plantea una especie de ficha de trabajo con unos interrogantes en relación al cuento. Ello nos permitirá hacer una pequeña aproximación al contenido del programa (se incorpora a la sesión original).
- ✓ Enlazamos con las normas de funcionamiento y comportamiento exigibles en el programa, dándoles un sentido, una utilidad, para finalizar con un compromiso verbal de aceptación y respeto (se incorpora a la sesión original).
- ✓ Para terminar se desarrolla la dinámica que propone el programa para demostrar la importancia del trabajo en grupo.

Cuadro 4.9 (continua): Sesiones de trabajo: Objetivos y desarrollo

SESIÓN 2: Habilidades de pensamiento, sentimiento y conducta.

OBJETIVOS:

- 1- Introducir los cinco pasos a seguir en la resolución de problemas: método REIAS.
 - Reconocer que un problema existe.
 - Controlar las Emociones.
 - Obtener Información.
 - Pensar en Alternativas.
 - Escoger la Solución más conveniente.
- 2- Diferenciar el pensamiento automático (PA) de las habilidades de pensamiento (HP)
- 3- Reconocer un problema.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- ✓ Lectura y comentario del cuento del Jorge Bucay: “El elefante encadenado”, como introducción a la necesidad de enfrentarnos a los problemas (se incorpora a la sesión original).
- ✓ Posteriormente se sigue con la presentación del REIAS que propone la sesión original.
- ✓ Se incorpora un texto de Bucay: “Mi abuelo era un borrachín”, como actividad o propuesta de cambio con la finalidad de paliar la fatiga y enmarcar el cambio en la dinámica de trabajo (material incorporado a la sesión original).
- ✓ Se realiza la actividad que propone el PPS-VCJ de la chica de 15 años que está en un centro comercial y ve un CD que quiere comprar. Nos apoyamos en una ficha de trabajo que elaboramos con la información propuesta por el PPS-VCJ, ofreciendo así una oportunidad para reflexionar sobre la situación a través de unas preguntas.

Se analizan las señales internas (palpitaciones, nervios, sudoración de las manos) y externas (indicadores, aviso-recomendación de un amigo-, expresiones).

Cuadro 4.9 (continua): Sesiones de trabajo: Objetivos y desarrollo

SESIÓN 3: Control de los pensamientos, emociones y conducta (1ª parte).

OBJETIVOS:

- 1- Aprender el segundo paso en la técnica de Resolución de Problemas: controlar nuestras emociones.
- 2- Conocer e interiorizar el proceso a seguir para controlar nuestras emociones (nuestra ira o enfado) mediante las siguientes actuaciones:
 - Conocer aquellas situaciones que nos provocan enfado.
 - Identificar las señales que indican enfado.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- ✓ La sesión queda prácticamente igual que la original, desarrollando los ejercicios propuestos en el (PPS-VCJ) sobre: qué cosas nos hacen enfadar, qué pasa cuando nos enfadamos, etc. Utilizamos una ficha de trabajo con preguntas sobre los enfados.
- ✓ Dinámica de grupo: “Chicho ha muerto” orientada al reconocimiento, control y expresión de emociones (se incorpora a la sesión original).
- ✓ Se genera una lluvia de ideas sobre las estrategias para controlar las emociones intensas como la ira (basada en la propuesta del PPS-VCJ).

Cuadro 4.9 (continua): Sesiones de trabajo: Objetivos y desarrollo

SESIÓN 4: Control de los pensamientos, emociones y conducta (2ª parte).

OBJETIVOS:

- 1- Aplicar estrategias como la relajación para controlar las emociones intensas (el enfado).
- 2- Conseguir que los jóvenes mejoren la técnica de “hablar con uno mismo/pensar” o “autoinstrucciones”, para controlar sus emociones y su conducta.
- 3- Promover el predominio de los pensamientos positivos frente a los pensamientos negativos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- ✓ Existe una modificación importante con respecto a la actividad original, dedicando esta sesión a las distintas técnicas de relajación.
- ✓ Trabajando en el suelo en colchonetas, con un educador para cada uno o dos jóvenes, se explican y practican cada una de las técnicas: autoinstrucciones, respiraciones, relajación muscular y relajación cognitiva (se incorpora a la sesión original).
- ✓ Se desarrolla la técnica de relajación-hipnosis de la PNL, dirigida por el educador. (se incorpora a la sesión original). Además de trabajar la relajación propiamente dicha al final se aprovecha para intervenir en las autoinstrucciones a través de visualizaciones cognitivas.
- ✓ Se finaliza con una reflexión y valoración en grupo del trabajo realizado. Puesta en común.

Cuadro 4.9 (continua): Sesiones de trabajo: Objetivos y desarrollo

SESIÓN 5: Búsqueda de información.

OBJETIVOS:

- 1- Enseñar diversas estrategias para mejorar la búsqueda de información necesaria en la identificación de problemas: mirar, saber, observar, escuchar con atención y hacer preguntas.
- 2- Saber diferenciar entre hechos y opiniones.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- ✓ Se comienza lanzando al debate la expresión “Aquí y ahora”, y se lee un texto sobre el que se debate (-se incorpora a la sesión original-).
- ✓ Se sigue con el ejercicio resuelve el enigma y su posterior puesta en común. Sigue un esquema estructurado de preguntas y respuestas: 1º- Mirar, observar; 2º-¿Quién?, ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Por qué? (propuestas en el PPS-VCJ).
- ✓ Se finaliza con el juego o dinámica de grupo: “Cuéntales lo que viste” (apoyado en una imagen obtenida de una revista) como herramienta orientada a entender la diferencia entre hechos y opiniones – distorsión de la información- (se incorpora a la sesión original).

Cuadro 4.9 (continua): Sesiones de trabajo: Objetivos y desarrollo

SESIÓN 6: Reconocer pensamientos y emociones.

OBJETIVOS:

- 1- Identificar y reconocer pensamientos y emociones a través de las emociones propias y de los demás.
- 2- Interpretar el comportamiento no verbal de otras personas (gestos faciales, gestos con las manos, posturas del cuerpo, etcétera).
- 3- Distinguir entre diferentes EMOCIONES y aprender a expresarlas de forma adecuada.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- ✓ Se comienza con una breve exposición sobre la actividad.
- ✓ Con la ayuda de una serie de recortes de revista con distintas imágenes de situaciones y emociones diferentes se realiza un juego o dinámica de grupo (Adivina la emoción), en el que cada recorte es presentado de forma individual a cada joven (con el apoyo de los educadores observadores participantes), el cual tiene que anotar la emoción que puede estar vivenciando la persona o personas que aparecen en ellas. Termina con una puesta en común de cada emoción y su justificación. En esta actividad el número de emociones está restringido a las 10 que propone el PPS-VCJ (la actividad se basa en la que propone el programa con la incorporación de algunos cambios en la dinámica y en los instrumentos -ej.: recortes de revista-).
A partir de este juego intentamos construir entre todos una definición o explicación de cada una de las emociones de la lista (se incorpora a la sesión original).
- ✓ Se sigue con otro juego que propone el propio programa, donde se apunta una lista de comportamientos distintos en los que hay que decidir qué sensación, emoción, sentimiento te produce una determinada actuación de otra persona.
- ✓ Se termina contando un cuento de Jorge Bucay (la leyenda de los Sioux) y valorando las distintas emociones que se aprecian en las distintas partes, haciendo especial hincapié en la emoción del amor, como elemento motivador (se incorpora a la sesión original).

Cuadro 4.9 (continua): Sesiones de trabajo: Objetivos y desarrollo

SESIÓN 7: Búsqueda de alternativas.

OBJETIVOS:

- 1- Reconocer el problema, resumirlo y formularlo con precisión.
- 2- Contemplar todas las posibles alternativas a un problema. Poner en práctica la “lluvia de ideas”.
- 3- Poner en práctica la técnica PNI (Alternativa: Positiva – Negativa – Interesante) para pensar de forma deliberada y no impulsiva.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Se sigue la propuesta de desarrollo de la sesión del PPS-VCJ, proporcionando a los jóvenes una ficha registro (PNI: Positiva – Negativa – Interesante) para poder practicar de forma individual la búsqueda de alternativas, de dos situaciones que se presentan (*Andrés en un repartidor, Vecino que hace ruido, Ley que obliga que dos jueces juzguen el mismo caso*).

Finaliza la sesión con una puesta en común.

Cuadro 4.9 (continua): Sesiones de trabajo: Objetivos y desarrollo

SESIÓN 8: Detección de los errores de pensamiento propios y de los demás.

OBJETIVOS:

- 1- Enseñar y aumentar la habilidad del Pensamiento Crítico, mediante el conocimiento de las técnicas utilizadas para influirnos o convencernos de algo.
- 2- Llegar a conclusiones basadas en datos reales y no en opiniones sugeridas.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Técnicas de manipulación de pensamientos. Se sigue la propuesta de desarrollo de la sesión del PPS-VCJ, primero exposición de conocimientos con ejemplos para pasar después a analizar recortes de revista a través de una Ficha de resolución verbal con preguntas y respuestas del educador para seguir exponiendo los conocimientos (se incorpora a la sesión original).

El objetivo es explicarles las técnicas de manipulación más utilizadas que influyen en nuestros pensamientos y conductas.

Cuadro 4.9 (continua): Sesiones de trabajo: Objetivos y desarrollo

SESIÓN 9: Pensar en las consecuencias de los actos propios y de los demás.

OBJETIVOS:

- 1- Conocer las consecuencias que se derivan a corto y a largo plazo de nuestras decisiones.
- 2- Valorar las consecuencias que para nosotros y los demás tienen todas las posibles alternativas de un problema.
- 3- Utilizar un instrumento de valoración de cada alternativa.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- ✓ La sesión sigue el mismo esquema original del PPS-VCJ proporcionándoles distintos casos donde habría que valorar las consecuencias (positivas, negativas, a largo y a corto plazo –Ficha registro-).
- ✓ Dinámica de grupo: La 3ª Guerra Mundial, como propuesta didáctica para la valoración por descubrimiento de las consecuencias (se incorpora a la sesión original).

Cuadro 4.9 (continua): Sesiones de trabajo: Objetivos y desarrollo

SESIÓN 10: Elegir las alternativas/soluciones válidas.

OBJETIVOS:

- 1- Saber buscar numerosas soluciones posibles.
- 2- Aprender a pensar en las consecuencias de las soluciones (para elegir la más adecuada).

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Se sigue la propuesta de desarrollo de la sesión del PPS-VCJ, únicamente se incorpora una cita de Perls en relación a la asunción de responsabilidades de uno mismo.

- Exposición de los pasos para la solución de problemas.
- Análisis de las distintas elecciones para solucionar un problema (listado de elecciones).
- Cita de Perls sobre la responsabilidad a la hora de buscar soluciones (se incorpora a la sesión original).
- Esquema expositivo: Se parte de una situación *Tragedia en el Instituto*. Se siguen unos pasos muy estructurados (identificar el problema, pensamientos, solución, consecuencias, volver a identificar el problema, hechos y/u opiniones, etc.).

Cuadro 4.9 (continua): Sesiones de trabajo: Objetivos y desarrollo

SESIÓN 11: Aplicación y puesta en marcha de la alternativa elegida.

OBJETIVOS:

- 1- Expresar los sentimientos y opiniones de manera asertiva.
- 2- Saber comunicar a los demás la solución del problema elegido de forma precisa y sin perjudicar a nadie.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- ✓ Se comienza con una breve explicación de la sesión y la realización de la actividad de resolución de enigmas, proponiéndoles una serie de problemas-avdivinanzas como elemento de introducción, motivador y encaminado reflexionar sobre las ideas preconcebidas (algunos de los enigmas se incorporan a la sesión original-).
- ✓ Como elemento de cambio se lanza al aire un acertijo para todo el grupo (se incorpora a la sesión original).
- ✓ Se sigue con las dramatizaciones o juegos de rol, modificando la propuesta original, a través de un juego de tarjetas con diferentes estilos de comunicación (material incorporado) que tienen que ir representado (el educador hace de interno con un estilo de comunicación agresivo y el joven representa a un educador paciente y asertivo, los dos hacen de pasivo, los dos de agresivo, uno de agresivo y otro de pasivo, etc.).
- ✓ Se finaliza con otro juego de rol pero en este caso orientado a la negociación. Por último, se finaliza con un debate, valoración y puesta en común de los conocimientos trabajados (se incorpora a la sesión original).

Cuadro 4.9 (continua): Sesiones de trabajo: Objetivos y desarrollo

SESIÓN 12: Desarrollo y cambio de valores.

OBJETIVOS:

- 1- Clasificar valores.
- 2- Enseñar a cuestionar valores mediante las emociones que los acompañan.
- 3- Promover valores prosociales.

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Se sigue la propuesta de desarrollo de la sesión del PPS-VCJ, incorporando una dinámica sobre dilemas morales y valores.

- Ficha de los valores (adaptada).
- Dinámica de grupo: Dilemas morales. Discusión por grupos y puesta en común (se incorpora a la sesión original).

Cuadro 4.9 (continua): Sesiones de trabajo: Objetivos y desarrollo

SESIÓN 13: Manejo de conflictos.

OBJETIVOS:

- 1- Conocer los mensajes que facilitan la comunicación.
- 2- Aprender los pasos para resolver los conflictos.
- 3- Plantearse la necesidad de analizar y diseñar un proyecto de vida futura (se incorpora a la sesión original).

DESARROLLO DE LA SESIÓN:

- ✓ Seguimos la propuesta de desarrollo de la sesión del PPS-VCJ, transformando los ejercicios propuestos en un juego de rol que termina con un debate y una reflexión final.
- ✓ Se cambia la dinámica de trabajo desarrollando una relajación-visualización (inducción al pensamiento a través de imágenes cognitivas) de la PNL -Programación Neurolingüística- con el fin de reflexionar sobre la necesidad de diseñar su nuevo proyecto de vida. Esta visualización finaliza con una valoración del trabajo realizado (se incorpora a la sesión original).

Estos cambios, desde nuestro punto de vista, respetan la esencia del programa original y se integran perfectamente en su filosofía de permitir nuevas aportaciones.

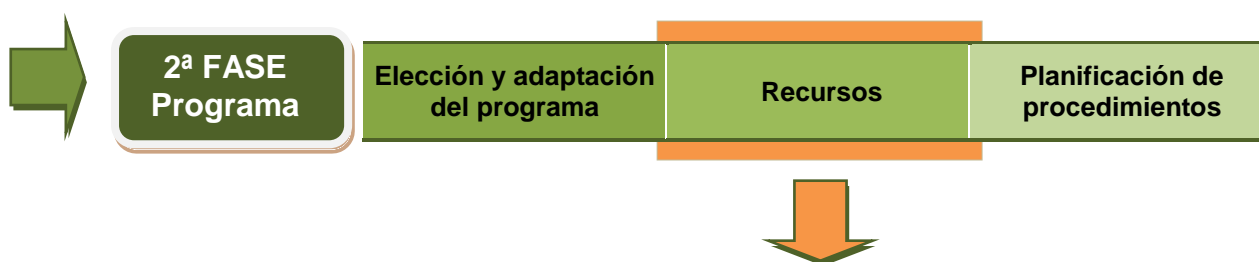
Los autores del PPS-VCJ (Alba, et al., 2005, 120) nos explican esta capacidad del programa para asumir cambios a través de un símil culinario:

“Si bien este manual nos ofrece una guía detallada paso a paso sobre las instrucciones a seguir para la aplicación del programa, éste no debe ser visto nunca como un libro de cocina, donde se manejan una serie de recetas de las que surgen unos guisos apetecibles, recetas que cualquiera

puede seguir para obtener magníficos asados. El manual para el educador ofrece los ingredientes para ser preparados y servidos, pero un programa eficaz requiere algo más. Requiere de un buen cocinero –para seguir la metáfora- que sepa no sólo seguir la receta al pie de la letra, sino **modificarla**, mejorarla, **añadir** mejor sabor al programa siguiendo las características de su clientela y, sobre todo, elaborar una buena presentación de manera que sea muy apetecible para sus clientes.

Esta licencia culinaria nos sirve para entender el programa como algo que está continuamente renovándose y que permite nuevas aportaciones, del mismo modo que una buena cocina requiere de cocineros creativos y experimentados que den un sabor final apetecible a sus platos”.

4.2.2 RECURSOS.



4.2.2.- RECURSOS

4.2.2.1.- Recursos materiales.

4.2.2.2.- Recursos humanos.

En el apartado de recursos debemos destacar la colaboración de la “dirección” y “coordinación” del centro que puso a nuestra disposición todo el material de la institución y organizó las tareas intentando que los educadores que participaron directamente en la investigación pudiesen asistir a las reuniones de trabajo y a las sesiones de implementación del programa.

4.2.2.1.- Recursos materiales.

El propio PPS-VCJ incluye diferentes materiales con hojas de trabajo, transparencias, fotos y todos aquellos materiales que se consideran de utilidad para cada una de las sesiones del programa.

No obstante, el PPS-VCJ da al educador libertad “a la hora de utilizar otra serie de materiales no recogidos en el programa, y que considere útiles para las sesiones” (Alba et al., 2005, p 116). Libertad de la que nos servimos, como ya señalamos anteriormente, para adaptar el programa a nuestra realidad.

Por otro lado, el PPS-VCJ no es un programa que precise de muchos recursos didácticos específicos (ordenador, cañón proyector, pizarra digital, etc.), únicamente se requería de un proyector de transparencias y de una **pizarra**.

Como el centro **no disponía de proyector de transparencias**, suplimos este déficit entregando a cada interno fotocopias en papel de cada una de las transparencias y escribiendo en la pizarra parte de su contenido.

El único recurso físico requerido sería un aula o **sala** donde poder acomodar a los usuarios. Esta sala debía disponer del espacio suficiente para las relajaciones con colchonetas y la realización de role-playing, de manera que el resto del grupo pueda tener una visión clara de la representación desde cualquier ángulo.

Como sala de trabajo, dado que las actividades socioeducativas se realizaron en cada uno de los módulos de convivencia, se optó por utilizar las salas polivalentes de cada uno de los pisos (2º, 3º y 4º) que participan en la investigación.

Estas salas constaban de dos zonas: la de actividades socioeducativas y la de televisión. En concreto, la parte de actividades socioeducativas disponía de una pizarra y dos **mesas con sillas independientes**.

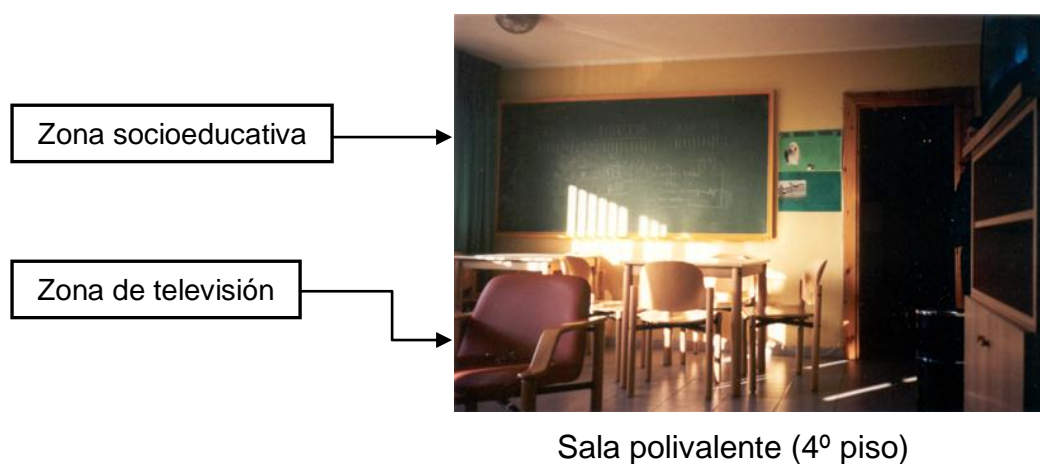
A excepción del cuarto piso, la parte de televisión constaba de **bancos fijos de 5 sillas** que limitaban la posibilidad de recolocar u organizar el espacio de otra manera, sobre todo en actividades como la relajación, donde se necesitaba más espacio para colocar las colchonetas o alguna dinámica que nos exigiese el movimiento de los participantes.



Zona socioeducativa

Zona de televisión

Sala polivalente (pisos 2º y 3º)



Sala polivalente (4º piso)

La **distribución** de la zona socioeducativa se realizó principalmente con las sillas en forma de U y dos mesas en medio. Aunque estaba abierta a otras posibles propuestas en función de la actividad (en círculo sin las mesas en medio, en colchonetas desperdigadas por el suelo, en pequeños grupos distribuidos por las sala, etc.).

La distribución en “U”, con la pizarra al fondo cerrando la “U”, aseguraba que los participantes pudiesen interactuar cara a cara, observando además con claridad la pizarra y el área de role-playing.

En relación a las **fotocopias** y al **materiale fungible**, la dirección del centro aceptó todas las propuestas que se le trasladaron al respecto, sin poner impedimentos a ninguna de las necesidades transmitidas.

4.2.2.2.- Recursos humanos.

Al igual que en el apartado anterior, se cuenta con el apoyo y colaboración de la **dirección** y **coordinación** del centro. Este reconocimiento es imprescindible para favorecer la predisposición de los profesionales del centro hacia la investigación.

Asimismo, cabe señalar, la excelente acogida por parte de los **educadores/as** del centro, perteneciesen o no al grupo de investigación. Este hecho resultó fundamental para poder contar con la colaboración de todo el personal. De hecho eran los educadores/as-tutores/as los encargados de cumplimentar instrumentos de evaluación como *el Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes* y *el Cuestionario de Indicadores Externos para la evaluación del PPS-VCJ*.

El equipo de trabajo e investigación encargado de la reflexión sobre la práctica estaba formado por:

A) Educadores/as del PISO 2º y 3º.

- ✓ Tres educadores observadores participantes en el PISO 2º.
- ✓ Tres educadores observadores participantes en el PISO 3º.

De estos tres educadores por piso, dos se podían considerar como los “titulares” del piso, alternando su participación en función de su turno de trabajo, pero asegurando que siempre estuviese uno de los dos. No obstante, la buena disposición para participar en la experiencia hizo que se incorporase un tercer educador “suplemente” que haría las funciones de uno de los anteriores si en algún momento este no pudiese asistir a la sesión en su turno de trabajo. No obstante, visto el interés mostrado, se decidió permitirle incorporarse a la sesión siempre que pudiese, lo que originó que, en algunas sesiones, además del educado/as-investigador/as se incorporasen dos educadores participantes (el titular del turno por decirlo de alguna manera y el suplente si podía).

B) Educadores/as del PISO 4º.

- ✓ Dos educadores observadores participantes.

Dado que este piso tenía un número de educadores menor a los otros porque la población femenina oscilaba entre una y tres internas, se valoró como suficiente un educador observador participante por sesión, alterándose en función de los turnos laborales. No olvidemos, además, que en el 4º piso sólo participó en la investigación una interna, lo que obligó a que las sesiones fuesen de tipo tutorial. Además, las trece sesiones se concretaron en siete reuniones de trabajo, en las que coincidió normalmente en turno la misma educadora observadora participante.

C) El educador-investigador que coordinó y aplicó el programa.

Un proyecto de estas características hacía necesario la presencia de una persona que dinamizase y controlase toda la investigación. Esta función fue asumida por el educador responsable de la investigación (educador-investigador), quien coordinó e implementó todas las sesiones, en las que tres pisos donde se desarrolló la investigación.

Este hecho hizo que en todas las sesiones hubiese al menos dos educadores, el que aplicaba el programa (responsable de la tesis) y el educador observador participante. Pero en el piso 2º y 3º en un gran número de ocasiones se pudo contar con tres educadores, el educador-investigador (que aplicaba las sesiones), un observador participante “titular” y el observador participante “suplente”.

Esta gran disposición de los educadores y educadoras para participar en las sesiones de trabajo, surge por varios motivos:

- ✓ La necesidad de contar con un número importante de observadores participantes que pudiesen aportar información relevante al proceso de reflexión sobre la práctica.
- ✓ La buena acogida de la investigación entre los educadores.
- ✓ El bajo número de jóvenes que en este periodo de tiempo había en el centro, entre 22 y 28 jóvenes. De ellos, algunos estaban incorporados al empleo normalizado, otros disfrutaban de salidas formativas y de ocio por las tardes y los restantes realizaban los programas socioeducativos en el centro. Con lo cual, la ratio educador/a-internos/as era muy baja en relación a otros periodos de tiempo, lo que facilitó la implicación de tantos educadores en la investigación.

La colaboración de la **psicóloga** del centro fue otro elemento importante, dado que ella fue la encargada de entrevistar a todos los jóvenes participantes, posibilitando disponer de una información equilibrada y sin sesgos de las opiniones de los jóvenes. Lo que a su vez permitió triangular las informaciones obtenidas en tres vértices: internos (entrevista psicóloga), educadores-tutores y evaluadores externos.

Además de estos técnicos cabe destacar la disponibilidad del equipo de **vigilantes de seguridad** que se acomodaron y accedieron sin problemas a todos los cambios y propuestas que se les hicieron para adaptar las actividades a la dinámica de seguridad del centro.

Cabe reconocer también el apoyo de los **profesionales de ropería** que, además de proporcionar mantas para las actividades de relajación y visualización, se prestaron a lavarlas todas las veces que fuese necesario, aunque esto alterase su rutina semanal y su carga de trabajo.

Somos conscientes también de que el éxito del programa y de la investigación, en gran medida, dependerá del estilo de enseñanza y de las habilidades de los profesionales que participaron en las sesiones. De hecho, los autores de PPS-VCJ (Alba et al., 2005) mantienen que los profesionales que apliquen el programa no deben percibirse a sí mismos como meros lectores que proporcionan información o predicen valores. Tampoco como terapeutas que intentan asesorar a las personas; ni siquiera como animadores culturales que proporcionan estimulación y diversión en el tiempo de ocio de los jóvenes. Los profesionales deben ser “educadores/as” en todos los sentidos del término. Porque su función en este caso es ser capaces de **enseñar habilidades** cognitivas a través de un proceso didáctico de descubrimiento personal y colectivo, **facilitando el aprendizaje** y evitando el rechazo al cambio.

Esta concepción del profesional que participa en las sesiones es asumida desde el principio de la investigación, no olvidemos que el objetivo general es reflexionar y mejorar como equipo la práctica socioeducativa centrándonos en el ámbito de la intervención didáctica.

La colaboración corrió a cargo de **expertos** como la del Coordinador del *Observatorio de la Infancia y Adolescencia del Principado de Asturias*, Carlos Becedoniz Vázquez, quién orientó, aportó sugerencias y proporcionó materiales que fueron de gran utilidad para nuestra investigación.

Respecto a los **recursos financieros** cabe señalar que no alteraron el programa puesto que éste se encuadro dentro de las actividades socioeducativas de las tardes, ya incorporadas en los presupuestos anuales del centro. En este sentido, la financiación se considera adecuada a las necesidades que exige el desarrollo del programa.

4.2.3 PLANIFICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS.



4.2.3.- PLANIFICACIÓN DE PROCEDIMIENTOS

4.2.3.1.- Bloques de procedimientos.

4.2.3.2.- Distribución temporal de las sesiones y de las reuniones de trabajo y evaluación.

4.2.3.1.- Bloques de procedimientos.

El proceso de planificación de la investigación se divide en tres bloques de procedimiento claramente diferenciados, en los cuales se proponen una serie de estrategias de intervención orientadas a estructurar el desarrollo de la evaluación del programa.

BLOQUE I: INTERVENCIONES PREVIAS: DIAGNOSTICO Y PLANIFICACIÓN

Hace referencia al análisis del centro en toda su globalidad, como marco para planificar, coordinar y definir los pasos y criterios para el desarrollo del programa y su adaptación al contexto de la Casa Juvenil de Sograndio. Se desarrolla entre enero y septiembre de 2006.

BLOQUE II: PROCESO: APLICACIÓN DEL PROGRAMA E IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA.

Este segundo bloque corresponde al proceso de implementación en el que se irá evaluando, adaptando y desarrollando cada una de las sesiones del programa. Se desarrolla entre octubre y febrero de 2007.

BLOQUE III: INTERVENCIONES FINALES: VALORACIÓN DE RESULTADOS.

El tercer bloque estaría orientado a la emisión de un informe que contemple las conclusiones globales de la investigación, sus propuestas de mejora y sus posibles derivaciones a otros contextos socioeducativos. Se desarrolla a partir de febrero de 2007.

A continuación adjuntamos tres cuadros donde describimos las distintas estrategias de intervención de cada uno de los bloques (véase cuadro 4.10):

Cuadro 4.10: Planificación de la investigación. Bloques de procedimientos y estrategias de intervención.

BLOQUE I:	INTERVENCIONES PREVIAS: DIAGNOSTICO Y PLANIFICACIÓN (De enero a septiembre de 2006)
	<p>A) Análisis inicial.</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Elaboración del proyecto de investigación y creación del grupo de trabajo (acuerdos y compromiso de colaboración con el responsable de la investigación).✓ Presentación del proyecto a la dirección del centro.✓ Solicitud de autorización por registro al Jefe de Servicio de Justicia del Menor.✓ Exploración inicial:<ul style="list-style-type: none">○ Observación participante de nuestra práctica diaria.○ Análisis de documentación.○ Diagnóstico del centro.○ Entrevistas informales con la coordinación del centro.○ Solicitud de colaboración a la psicóloga del centro.○ Presentación de la investigación y entrega de los instrumentos de evaluación a: la psicóloga del centro, los educadores-tutores y evaluadores externos (coordinación).○ Análisis de las primeras reacciones de los educadores. <p>B) Planificación y toma de decisiones del equipo de trabajo (educadores observadores participantes) previa a la aplicación del programa:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Elección del programa de competencias social: PPS-VCJ.✓ Valoración de las posibilidades de adaptación del programa a nuestro contexto.✓ Valoración general de actividades y dinámicas apropiadas para el programa.✓ Análisis de los recursos necesarios para la implementación del programa.✓ Revisión de los resultados y conclusiones de investigaciones anteriores.✓ Entrega de documentación entre los miembros del equipo de trabajo (educadores observadores participantes).✓ Concreción de las necesidades detectadas.✓ Definición de las características del proceso de reflexión sobre la práctica.✓ Concreción de los núcleos temáticos de referencia para la planificación del trabajo y el análisis de la práctica didáctica.✓ Planificación de las reuniones de reflexión y adaptación de las sesiones.✓ Elección y adaptación de los registros de evaluación de las sesiones (grupal e individual).✓ Decisión de quien debe encargarse de cumplimentar los registros (grupal e individual). <p>C) Se cumplimentan los instrumentos de recogida de datos iniciales.</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J).✓ Cuestionario de indicadores externos.

Cuadro 4.10 (continuación): Planificación de la investigación. Bloques de procedimientos y estrategias de intervención.

BLOQUE II:	PROCESO: APLICACIÓN DEL PROGRAMA E IMPLEMENTACIÓN DEL PROCESO DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA. (De octubre de 2006 a febrero de 2007)
<p>A) Implementación del programa.</p> <p>B) Proceso de valoración y reflexión sobre la práctica (durante la aplicación).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reuniones de evaluación, adaptación y elaboración de actividades (Proceso de reflexión-acción, teniendo como referencia los núcleos temáticos definidos en el Bloque I). ✓ Observación participante y cumplimentación de los registros relacionados con el proceso. ✓ Grupos de puesta en común para la evaluación de las sesiones. <p>C) Análisis del estilo de aprendizaje dominante²⁸.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cumplimentación individual del cuestionario de estilos de aprendizaje. <p>D) Elaboración de alternativas didácticas acordes con el estilo de aprendizaje²⁹.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Grupo de puesta en común para la valoración y elaboración de alternativas didácticas de mejora. 	

Cuadro 4.10 (continuación): Planificación de la investigación. Bloques de procedimientos y estrategias de intervención.

BLOQUE III:	INTERVENCIONES FINALES: VALORACIÓN DE RESULTADOS. (2007-2010)
<p>A) Valoración del programa (Influencia del programa y grado de satisfacción). (Educadores, Internos, Evaluadores externos).</p> <p>B) Elaboración de un informe sobre el desarrollo de la investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conclusiones generales ✓ Propuestas de actuación para la mejorar (recomendaciones). ✓ Posibles derivaciones a otros ámbitos socioeducativos. 	

4.2.3.2.- Distribución temporal de las sesiones y de las reuniones de trabajo y evaluación.

La distribución temporal se adaptó a la organización del centro, lo que facilitó la integración de la investigación en la dinámica de la institución. Presentamos a continuación dos cuadros donde intentamos presentar la distribución del tiempo. En el cuadro 4.11 se concreta la organización temporal y por piso de la implementación de las sesiones y en el cuadro 4.12 se define la ordenación de las reuniones de adaptación y elaboración de actividades.

²⁸ Aunque el cuestionario se aplicaría una vez implementado el programa, se considera que está dentro del proceso de reflexión sobre la práctica por eso lo hemos situado en este Bloque II.

²⁹ Esta elaboración de propuestas se desarrolla a través del Grupo de puesta en común para la valoración de alternativa didácticas que den respuesta al estilo de aprendizaje dominante. Aunque se implementa después de la aplicación del programa, está dentro del proceso de reflexión conjunta sobre la práctica, por lo que estaría incorporado al bloque II.

Cuadro 4.11: Distribución temporal de la implementación de las sesiones.

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LAS SESIONES			
SESIÓN 1: Aproximación al trabajo y a las normas de convivencia.	Piso 2º	03/10/06	19:30 h.
	Piso 3º	03/10/06	18:15 h.
	Piso 4º	04/10/06	19:30 h.
SESIÓN 2: Habilidades de pensamiento, sentimiento y conducta.	Piso 4º	04/10/06	18:15 h.
	Piso 3º	05/10/06	18:15 h.
	Piso 2º	10/10/06	19:30 h.
SESIÓN 3: Control de los pensamientos, emociones y conducta (1ª parte).	Piso 3º	10/10/06	18:15 h.
	Piso 4º	19/10/06	19:30 h.
	Piso 4º	17/10/06	19:30 h.
SESIÓN 4: Control de los pensamientos, emociones y conducta (2ª parte).	Piso 3º	17/10/06	18:15 h.
	Piso 2º	19/10/06	18:15 h.
	Piso 3º	18/10/06	18:15 h.
SESIÓN 5: Búsqueda de información.	Piso 4º	08/11/06	19:30 h.
	Piso 4º	24/10/06	19:30 h.
	Piso 3º	24/10/06	18:15 h.
SESIÓN 6: Reconocer pensamientos y emociones.	Piso 2º	07/11/06	19:30 h.
	Piso 3º	07/11/06	18:15 h.
	Piso 4º	15/11/06	19:30 h.
SESIÓN 7: Búsqueda de alternativas.	Piso 4º	08/11/06	18:15 h.
	Piso 3º	09/11/06	18:15 h.
	Piso 2º	14/11/06	19:30 h.
SESIÓN 8: Detección de los errores de pensamiento propios y de los demás.	Piso 3º	14/11/06	18:15 h.
	Piso 4º	22/11/06	19:30 h.
	Piso 4º	15/11/06	18:15 h.
SESIÓN 9: Pensar en las consecuencias de los actos propios y de los demás.	Piso 3º	16/11/06	18:15 h.
	Piso 2º	21/11/06	19:30 h.
	Piso 3º	21/11/06	18:15 h.
SESIÓN 10: Elegir las alternativas/soluciones válidas.	Piso 4º	29/11/06	19:30 h.
	Piso 4º	22/11/06	18:15 h.
	Piso 3º	23/11/06	18:15 h.
SESIÓN 11: Aplicación y puesta en marcha de la alternativa elegida.	Piso 2º	28/11/06	19:30 h.
	Piso 3º	28/11/06	18:15 h.
	Piso 4º	30/11/06	19:30 h.
SESIÓN 12: Desarrollo y cambio de valores.	Piso 4º	29/11/06	18:15 h.
	Piso 3º	30/11/06	18:15 h.
	Piso 2º	30/11/06	18:15 h.
SESIÓN 13: Manejo de conflictos.			
EVALUACIÓN CONJUNTA (Grupo de discusión)			

Cuadro 4.12: Reuniones de adaptación y elaboración de actividades.

REUNIONES DE ADAPTACIÓN Y ELABORACIÓN DE ACTIVIDADES. (DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DURANTE EL DESARROLLO DE LAS SESIONES).			
NOMBRE DE LA SESIÓN A ADAPTAR³⁰	DÍA	FECHA	HORA
REUNIÓN 1: Aproximación al trabajo y a las normas de convivencia.	Martes	03/10/06	De 15:30 a 17:00
REUNIÓN 2: Habilidades de pensamiento, sentimiento y conducta.	Miércoles	04/10/06	De 15:30 a 17:00
REUNIÓN 3: Control de los pensamientos, emociones y conducta (1ª parte).	Martes	10/10/06	De 15:30 a 17:00
REUNIÓN 4: Control de los pensamientos, emociones y conducta (2ª parte).	Martes	17/10/06	De 15:30 a 17:00
REUNIÓN 5: Búsqueda de información.	Miércoles	18/10/06	De 15:30 a 17:00
REUNIÓN 6: Reconocer pensamientos y emociones.	Martes	24/10/06	De 15:30 a 17:00
REUNIÓN 7: Búsqueda de alternativas.	Martes	07/11/06	De 15:30 a 17:00
REUNIÓN 8: Detección de los errores de pensamiento propios y de los demás.	Miércoles	08/11/06	De 15:30 a 17:00
REUNIÓN 9: Pensar en las consecuencias de los actos propios y de los demás.	Martes	14/11/06	De 15:30 a 17:00
REUNIÓN 10: Elegir las alternativas/soluciones válidas.	Miércoles	15/11/06	De 15:30 a 17:00
REUNIÓN 11: Aplicación y puesta en marcha de la alternativa elegida.	Martes	21/11/06	De 15:30 a 17:00
REUNIÓN 12: Desarrollo y cambio de valores.	Miércoles	22/11/06	De 15:30 a 17:00
REUNIÓN 13: Manejo de conflictos.	Martes	28/11/06	De 15:30 a 17:00
REUNIÓN 14: Preparación de la Evaluación conjunta (Grupo de discusión de los internos).	Miércoles	29/11/06	De 15:30 a 17:00

³⁰ Cada una de las reuniones toma el nombre de la sesión que va a ser adaptada (selección y elaboración de las actividades a implementar). La evaluación de los núcleos temáticos, en cambio, se realizaría en reuniones posteriores a la implementación de la sesión en todos los pisos.

4.2.4 VALORACIÓN Y SÍNTESIS.

Esta segunda **FASE**: Descripción del programa, se considera indispensable para poder comenzar la implementación con ciertas garantías de éxito, asegurando que el sistema cumpla una serie de requisitos esenciales como son:

✓ **Una adecuada elección del programa a desarrollar.**

Para esta investigación, de acuerdo con las necesidades detectadas y las características del contexto, el Programa de Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes (PPS-VCJ) constituía una buena alternativa, ya que se adaptaba perfectamente al tipo de investigación planteada y al entorno socioeducativo en el que tendríamos que intervenir.

Al respecto, destacamos que es un programa dirigido a jóvenes con comportamientos antisociales y delictivos, adaptado a la ley del menor (LO 5/2000), breve y sistemático. Pero además, su finalidad principal es motivar a los jóvenes hacia la adquisición de habilidades prosociales, es un primer paso que pretende facilitarles una experiencia previa positiva. En nuestro caso, el programa es una experiencia perfecta que además de intentar motivar a los adolescentes, proporciona a los educadores un recurso estructurado que intenta dar una respuesta a las necesidades detectadas.

A estos hechos hay que sumarle la flexibilidad del programa ya que, como señalan sus autores, nos da la posibilidad de modificar y añadir actividades y materiales, pudiendo probar distintas propuestas didácticas que luego valoraremos. Se convierte por lo tanto en instrumento que se adapta como anillo al dedo al objetivo principal de la investigación: *Desarrollar y evaluar un programa de competencia social generando un **proceso formativo de reflexión y mejora de la práctica en el ámbito de la intervención didáctica** de un Centro de Responsabilidad Penal de Menores.*

✓ **Unos recursos necesarios para poder desarrollar la investigación sin limitaciones que condicionen los resultados.**

En relación a los **recursos materiales**, cabe puntualizar únicamente la limitación de espacio en la sala de implementación, provocada principalmente por la disposición fija de los banco en la zona de televisión, lo que se considera un inconveniente en el desarrollo de algunas actividades menos estáticas o que exijan mayor superficie como las relajaciones. No obstante, este hecho no condicionará en modo alguno el tipo de actividad que se decida realizar. Por otro lado, los demás recursos materiales se estiman adecuados y favorecedores de la investigación.

La valoración de los **recursos humanos** es todavía más positiva. En primer lugar porque la favorable ratio educador-interno que existía en el centro en este periodo de tiempo permitía a los profesionales dedicar tiempo a la investigación. Todo un lujo que había que aprovechar. Y, en segundo lugar, por el reconocimiento y la importancia otorgada desde la dirección y coordinación del centro, así como por el interés y predisposición de todo el equipo educativo y el resto del personal a participar en esta propuesta formativa.

Esta apreciable y positiva valoración de los recursos humanos se convierte en nuestra opinión en uno de los elementos más destacables que contribuirán a garantizar el éxito de la investigación.

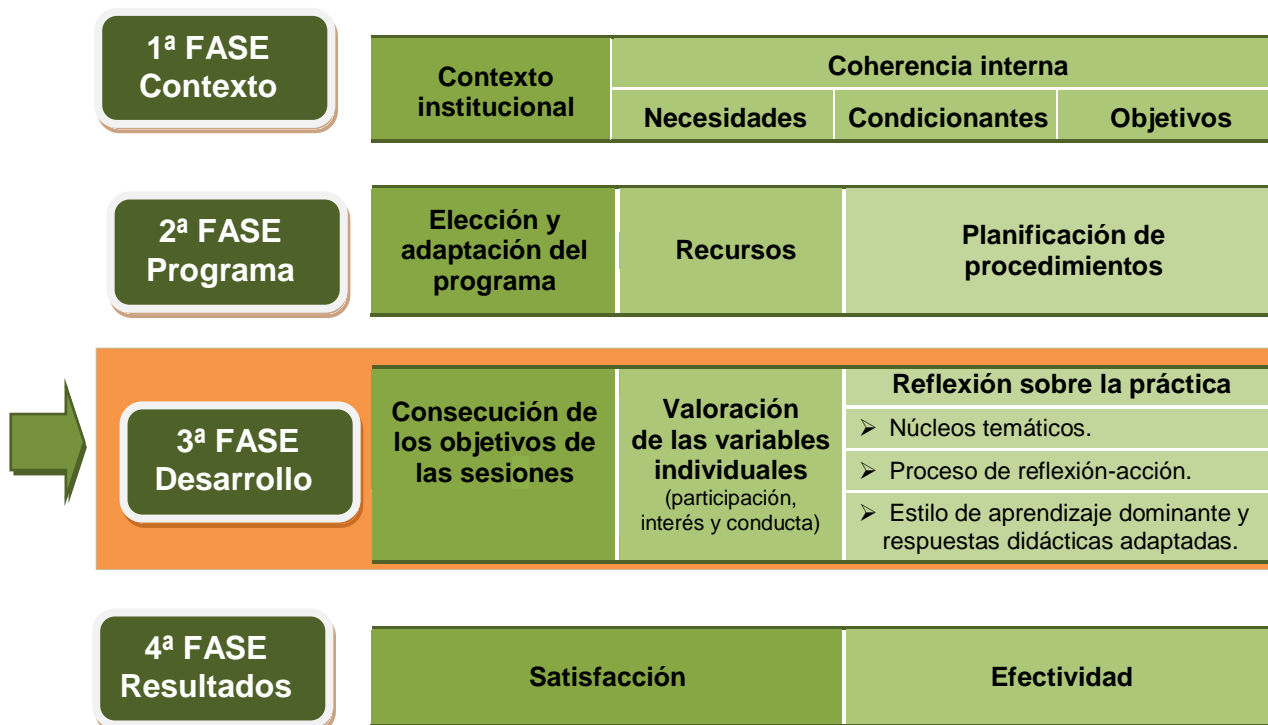
En relación a los **recursos financieros**, éstos son los adecuados, no existiendo ningún gasto extra en relación a otros programas o talleres que se desarrollan en el centro durante el año en el espacio de intervención socioeducativo de las tardes.

✓ **Una planificación de la investigación que se adecúe al contexto y asegure su viabilidad.**

Para ello se propone planificar el proceso de investigación en tres bloques (*expuesto en el punto 4.2.3.1.- Bloques de procedimientos*) que se organizan en procedimientos y estrategias que se ajustan al contexto institucional y social del centro para conseguir, en último término, una propuesta viable que nos permita desarrollar el proceso de análisis y búsqueda de alternativas de mejora con las máximas garantías de éxito. A esta organización en bloques hay que sumarle también la temporalización de las sesiones y las reuniones de trabajo.

Finalmente, subrayamos la capacidad del sistema para abordar los objetivos perseguidos, aportando los recursos humanos y materiales necesarios para la implementación del programa y el desarrollo de un proceso formativo que pueda ser un primer paso para mejorar nuestra intervención socioeducativa de la mano de la didáctica.

4.3. FASE III: DESARROLLO DEL PROGRAMA.



El objetivo general de la investigación está centrado especialmente en el ámbito de la intervención didáctica y se concreta en objetivos específicos como el número 3, en el que se establece el análisis de la influencia de las distintas propuestas didácticas en la *consecución de los objetivos* de las sesiones y en variables individuales como: *interés, participación y conductas disruptivas*.

Por este motivo, la **tercera fase** deberá estar orientada a analizar con particular atención cómo influyen las distintas estrategias y propuestas didácticas en el éxito de las sesiones del programa.

Para valorar el desarrollo de las sesiones utilizamos las cuatro variables anteriormente mencionadas, teniendo como guía para el análisis los siguientes criterios:

a- Sesiones con resultados positivos, las que obtienen:

- ✓ Grado de consecución de objetivos: Alto
- ✓ Niveles de interés y participación: Altos
- ✓ Nivel en conductas disruptivas: Bajo

b- Sesiones con resultados negativos, las que obtiene:

- ✓ Grado de consecución de objetivos: Bajo
- ✓ Niveles de interés y participación: Bajo
- ✓ Nivel en conductas disruptivas: Alto

Como consecuencia de todo ello, nos centraremos en valorar cómo pudieron influir las distintas intervenciones y propuestas didácticas que se implementaron a lo largo del programa en estas cuatro variables (*consecución de objetivos, interés, participación y conductas disruptivas*) que en mayor o menor medida se convierten en indicadores del éxito de las sesiones y del programa en su conjunto.

Para ello, y dado que nuestra propuesta de evaluación permite la utilización de diferentes metodologías de investigación, se combinarán métodos cuantitativos y cualitativos enriqueciendo así el análisis e interpretación de los resultados.

Para la recogida de datos de estas cuatro variables utilizamos una adaptación de los instrumentos propuestos por Alba et al. (2006) para evaluación del PPS-VCJ (véase anexo 2 y 3).

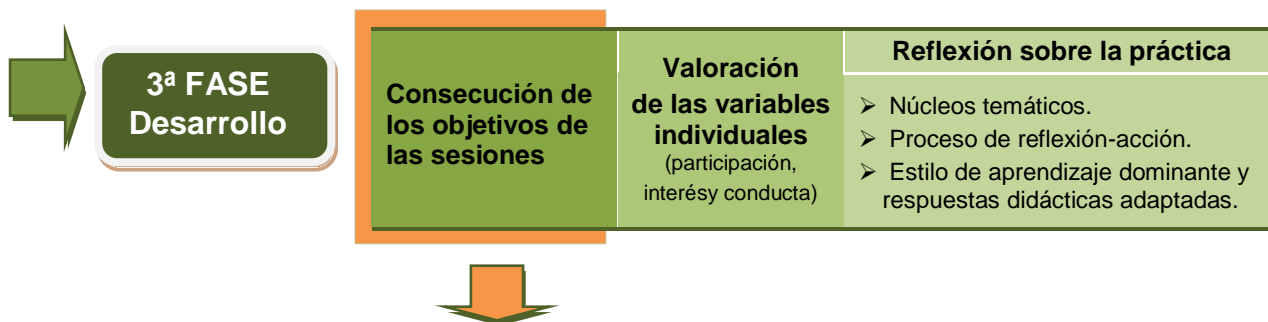
Las fichas de registro están orientadas principalmente a la recogida de datos cuantitativos por parte de los educadores observadores participantes. No obstante, en algunas se incorpora un apartado de observaciones cualitativas que permiten hacer aclaraciones y complementar estos datos.

A su vez, estos datos e informaciones sobre las cuatro variables de análisis dieron pie a distintas discusiones que apoyaron el proceso de reflexión sobre la práctica (investigación-acción) que nos permitía ir elaborando y adaptando cada una de las sesiones del PPS-VCJ, además de ir tomando decisiones de intervención orientadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con objeto de optimizar el nivel de rendimiento y aceptación de las actividades.

Para guiar este proceso de reflexión sobre la práctica se definieron unos núcleos temáticos de carácter didáctico que guiaron la planificación y análisis de la intervención realizada en cada una de las sesiones. Esto nos permitió complementar con información más cualitativa y concreta las posibles relaciones entre los métodos didácticos utilizados y la eficacia y eficiencia de las actividades y sesiones del programa. Es decir, nos permitía valorar cómo influye la didáctica en el éxito de los programas de competencia social.

Habría que matizar, por último, que el desarrollo de las sesiones en el cuarto piso fue diferente, ante la imposibilidad de coordinar el horario de actividades de la joven con el horario de aplicación de las sesiones. Esto nos obligó a tener que concentrar las trece sesiones en siete, distribuyéndolas de dos en dos de la siguiente manera: “1-2”, “3-4”, “5-6”, “7-8”, “9-10”, “11-12”, “13”. No obstante se desarrollaron los 34 objetivos del programa y se valoró la consecución de objetivos por sesiones individuales para poder hacer la comparación con los demás grupos. Cabe señalar también a este respecto que, dado que se trataba de una sola interna, el trabajo de implementación tuvo un claro carácter tutorial.

4.3.1 OBJETIVOS DE LAS SESIONES.



4.3.1.- OBJETIVOS DE LAS SESIONES.

4.3.1.1.- Evolución y análisis de las puntuaciones obtenidas en las sesiones.

4.3.1.2.- Valoración de los datos e informaciones relacionadas con los objetivos.

4.3.1.3.- Comparación de resultados entre pisos.

4.3.1.4.- En resumen.

El grado de consecución de los objetivos a trabajar en cada una de las sesiones fue valorado por los educadores observadores participantes que asistieron a cada una de las sesiones a través de la observación directa.

La información de cada una de las sesiones se registró en la *Ficha de evaluación grupal de consecución de objetivos*, que recogía puntuaciones cuantitativas que se completaron con aclaraciones cualitativas.

El término *consecución de objetivos* viene a indicar si se han logrado o alcanzado las intenciones educativas que nos habíamos propuesto para la sesión de trabajo. Como proponían los autores del PPS-VCJ Alba et al. (2006) en sus registros de evaluación, el grado de consecución de objetivos se decidió valorar a nivel grupal. El motivo era sencillo, más que evaluar de forma individualizada el aprendizaje de cada uno de los jóvenes con sus características, queríamos tener una referencia general, que nos permitiese conocer como influían las distintas intervenciones didácticas que estábamos llevando a cabo en el grado de aprendizaje general.

Como los objetivos de las sesiones eran suficientemente concretos, no hizo falta elaborar indicadores de evaluación, pues los mismos objetivos nos describían con la suficiente precisión el contenido (principalmente procedimental) que pretendíamos que se alcanzase.

No obstante, la propia *Ficha de evaluación grupal de consecución de objetivos*, aportada por el PPS-VCJ Alba et al. (2006), nos indicaba tres criterios para la puntuación, que orientaban esta valoración global de grupo. Para poder cuantificar estas decisiones adjuntamos a continuación el Cuadro 4.13 con los

criterios de puntuación para la ficha de evaluación grupal de consecución de los objetivos de las sesiones:

Cuadro 4.13: Criterios de referencia para la puntuación³¹ de la consecución de los objetivos de las sesiones.

- ✓ **Totalmente conseguido:** cuando el grupo haya alcanzado al menos $\frac{3}{4}$ partes del objetivo a evaluar.
- ✓ **Medianamente conseguido:** cuando el grupo haya alcanzado en torno a un $\frac{1}{2}$ del objetivo.
- ✓ **No conseguido:** cuando el grupo no haya sido capaz de alcanzar un $\frac{1}{3}$ del objetivo.

4.3.1.1 Evolución y análisis de las puntuaciones obtenidas en las sesiones.

La recogida de datos, al igual que la implementación, se dividió por pisos y se estructuró en 13 sesiones en las que se desarrollan 34 objetivos. A continuación presentamos la tabla 4.1, donde se puede apreciar las distintas puntuaciones de consecución de objetivo (cuadro 4.13).

Tabla 4.1: Número de objetivos conseguido en función del grado de consecución y de la sesión de trabajo.

CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS	SESIONES DE TRABAJO													T 32
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
2º PISO														
Totalmente conseguidos	2	2	1	3	1	2	0	1	1	0	2	1	2	18
Medianamente conseguidos	1	1	1	0	1	1	2	1	2	2	0	2	1	15
No conseguidos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
3º PISO														
Totalmente conseguidos	2	1	1	2	0	1	0	0	2	0	2	1	2	14
Medianamente conseguidos	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	0	2	1	18
No conseguidos	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2
4º PISO														
Totalmente conseguidos	0	0	1	3	1	2	0	0	0	0	2	2	2	13
Medianamente conseguidos	2	2	0	0	1	1	3	1	2	2	0	1	1	16
No conseguidos	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	5

³¹ La división fraccionada de los grados de consecución de objetivos (*al menos $\frac{3}{4}$ partes, en torno a un $\frac{1}{2}$, ó no ha sido capaz de alcanzar un $\frac{1}{3}$*), no tienen la finalidad de aportar un dato cuantificable exacto, es una referencia que aportan los autores del programas (Alba et al., 2006) con objeto de intentar mantener un código común que guíe la valoración de los evaluadores. A su vez, la formulación concreta de los objetivos facilita la identificación de los indicadores de evaluación y, por tanto, su valoración. Por ejemplo, en el caso de la sesión nº 7, objetivo «1. Reconocer el problema, resumirlo y formularlo con precisión», se aprecian tres indicadores de evaluación: a) Reconoce el problema, b) Resume el problema identificado, c) Formula con precisión el problema estudiado.

³² La “T” representa el número total de objetivos (la suma de las trece sesiones).

Dado que la finalidad principal que nos habíamos planteado para este apartado es poder analizar cómo influyen en esta variable las distintas intervenciones didácticas desarrolladas en cada sesión, comenzamos con un análisis longitudinal que nos permita comparar sesión por sesión los datos obtenidos.

En primer lugar, expresaremos las puntuaciones anteriores en porcentajes (tabla 4.2) lo que nos permite comparar los resultados de forma operativa, dado que las sesiones tienen diferente número de objetivos.

Tabla 4.2: Porcentajes de consecución de objetivos.

CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS	SESIONES DE TRABAJO													G ³³
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
2º PISO (f: 5 jóvenes)	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Totalmente conseguidos	67	67	50	100	50	67	0	50	33	0	100	33	67	53
Medianamente conseguidos	33	33	50	0	50	33	67	50	67	100	0	67	33	44
No conseguidos	0	0	0	0	0	0	33	0	0	0	0	0	0	3
3º PISO (f: 3 jóvenes)	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Totalmente conseguidos	67	33	50	67	0	33	0	0	67	0	100	33	67	41
Medianamente conseguidos	33	67	50	33	100	67	67	100	33	50	0	67	33	53
No conseguidos	0	0	0	0	0	0	33	0	0	50	0	0	0	6
4º PISO (f: 1 joven)	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Totalmente conseguidos	0	0	50	100	50	67	0	0	0	0	100	67	67	38
Medianamente conseguidos	67	67	0	0	50	33	100	50	67	100	0	33	33	47
No conseguidos	33	33	50	0	0	0	0	50	33	0	0	0	0	15
MEDIAS PARCIALES³⁴	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Totalmente conseguidos	59	48	50	89	33	56	0	27	40	0	100	37	67	47
Medianamente conseguidos	37	48	44	11	67	44	71	67	56	83	0	63	33	48
No conseguidos	4	4	6	0	0	0	29	6	4	17	0	0	0	5

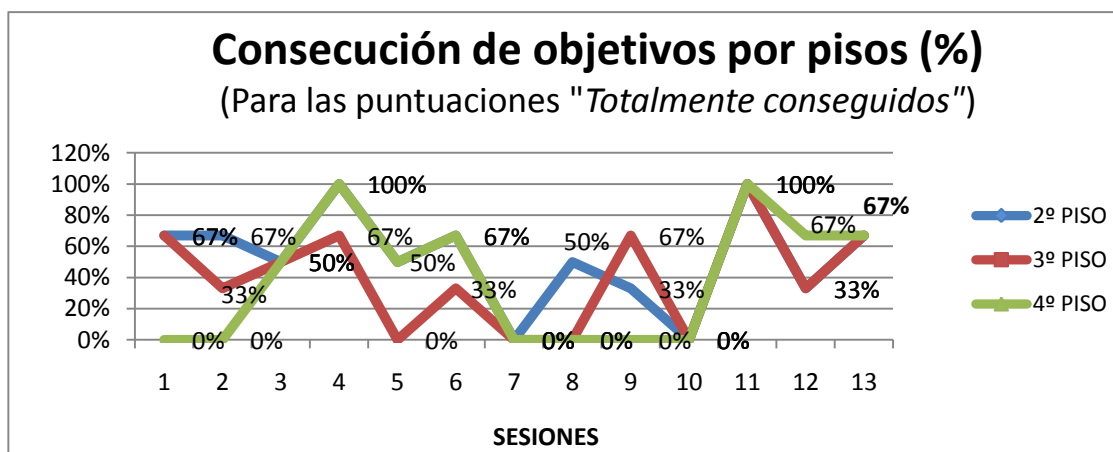
Una vez expresado en porcentajes los datos iniciales y halladas las medias parciales teniendo en cuenta la distribución por frecuencias de cada piso (número de jóvenes), adjuntamos dos gráficos (4.1 y 4.2) donde se representa de forma lineal **el grado de consecución de objetivos** a lo largo de las 13 sesiones, tomando como referencia las puntuaciones del ítem “*Totalmente conseguidos*”

³³ «G» representa la puntuación Global media de las 13 sesiones en porcentajes.

Para no trabajar con decimales se ha decidido redondear los resultados, pudiendo encontrarnos con un margen de error de una centésima (1%). No obstante, en el caso de estas puntuaciones globales se utilizan los datos primarios de la tabla 4.1 con objeto de reducir al máximo los posibles errores de redondeo.

³⁴ Representa las tres *Medias Parciales (Totalmente conseguidos, Medianamente conseguidos, No conseguidos)* teniendo en cuenta la distribución de frecuencias de la muestra, dado que el segundo piso representa a 5 internos, el tercer piso a 3 internos y el cuarto piso a 1 interna. Como en el caso anterior, a causa del redondeo nos podemos encontrar con un margen de error de una centésima (1%).

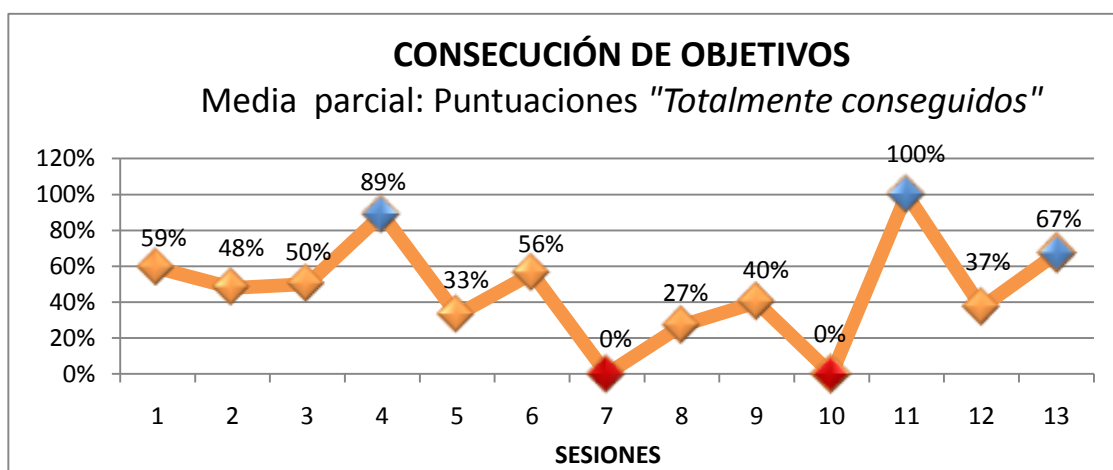
Gráfico 4.1: Consecución de objetivos. Puntuaciones de la opción "Totalmente conseguidos"



En el gráfico 4.1 se puede apreciar que algunas sesiones coinciden en sus puntuaciones altas para los tres pisos (sesión nº 4, 11 y 13) y, por otro lado, también nos encontramos con puntuaciones bajas que se repiten en los tres pisos (sesión nº 7 y 10).

Si hacemos la media parcial de los tres pisos para las puntuaciones "totalmente conseguidos" se percibe con mayor claridad estos puntos de coincidencia superior e inferior (gráfico 4.2).

Gráfico 4.2: Consecución de objetivos. Medias parciales de la opción "Totalmente conseguidos".



Pero los gráficos 4.1 y 4.2 no dejan de representar una puntuación parcial, en concreto los datos de la opción "Totalmente conseguidos". Sin embargo, sería más adecuado trabajar con una puntuación total que representase en términos generales cual sería la *consecución de los objetivos* que tuviese en cuenta las tres opciones (*Totalmente conseguidos, Medianamente conseguidos, No conseguidos*).

Obviamente, las tres opciones no pueden tener el mismo valor. Pero no es lo mismo un objetivo “No conseguido” que uno “Medianamente conseguido” y esa diferencia tiene que verse reflejada en la puntuación total de consecución de objetivos. En ese sentido, se propone la siguiente cuantificación:

Cuadro 4.14: Criterios para calcular la puntuación Total por sesión. Consecución de objetivos

- Las puntuaciones consideradas como “Totalmente conseguidos” se valoran con 1 punto.
- Las puntuaciones consideradas como “Medianamente conseguidos” se valoran con 1/2 punto.
- Las puntuaciones consideradas como “No conseguidos” se valoran con 0 puntos.

Como consecuencia, las puntuaciones totales de consecución de objetivos (teniendo presente las distintas frecuencias de jóvenes por piso) quedan de la siguiente manera (tabla 4.3):

Tabla 4.3: Consecución de objetivos: Puntuación Total.

CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS: PUNTUACIÓN TOTAL														
PISOS (frecuencias)	SESIONES DE TRABAJO													T ³⁵
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
2º PISO (f: 5 jóvenes)	2,5 83%	2,5 83%	1,5 75%	3 100%	1,5 75%	2,5 83%	1 33%	1,5 75%	2 67%	1 50%	2 100%	2 67%	2,5 83%	75%
3º PISO (f: 3 jóvenes)	2,5 83%	2 67%	1,5 75%	2,5 83%	1 50%	2 67%	1 33%	1 50%	2,5 83%	0,5 25%	2 100%	2 67%	2,5 83%	67%
4º PISO (f: 1 jóvenes)	1 33%	1 33%	1 50%	3 100%	1,5 75%	2,5 83%	1,5 50%	0,5 25%	1 33%	1 50%	2 100%	2,5 83%	2,5 83%	61%
MEDIA TOTAL³⁶ (9 jóvenes)	77%	72%	72%	94%	67%	78%	35%	61%	68%	42%	100%	69%	83%	71%

³⁵ Representa la puntuación Total de consecución de objetivos de las 13 sesiones en porcentajes.

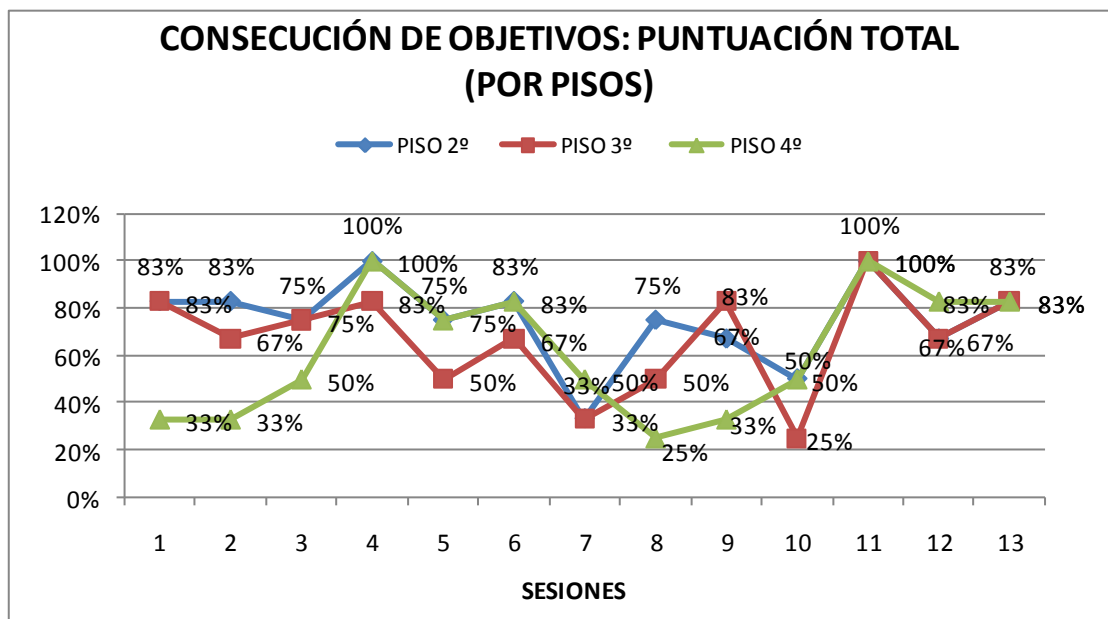
Para no trabajar con decimales se ha decidido redondear los resultados, pudiendo encontrarnos con un margen de error de una centésima (1%).

³⁶ Representa la *Media Total* de la variable Consecución de Objetivo teniendo en cuenta la distribución de frecuencias de la muestra (2º piso → f: 5 internos; 3º piso → f: 3 internos; 4º piso → f: 1 interna).

Los datos de esta *Media Total* se obtuvieron de las puntuaciones y porcentajes totales presentados en la tabla 4.3 para los distintos pisos y sesiones. El redondeo para no utilizar decimales puede provocar en algunos casos un margen de error de una centésima (1%).

Vemos ahora la representación gráfica de estas puntuaciones totales (gráfico 4.3 y 4.4):

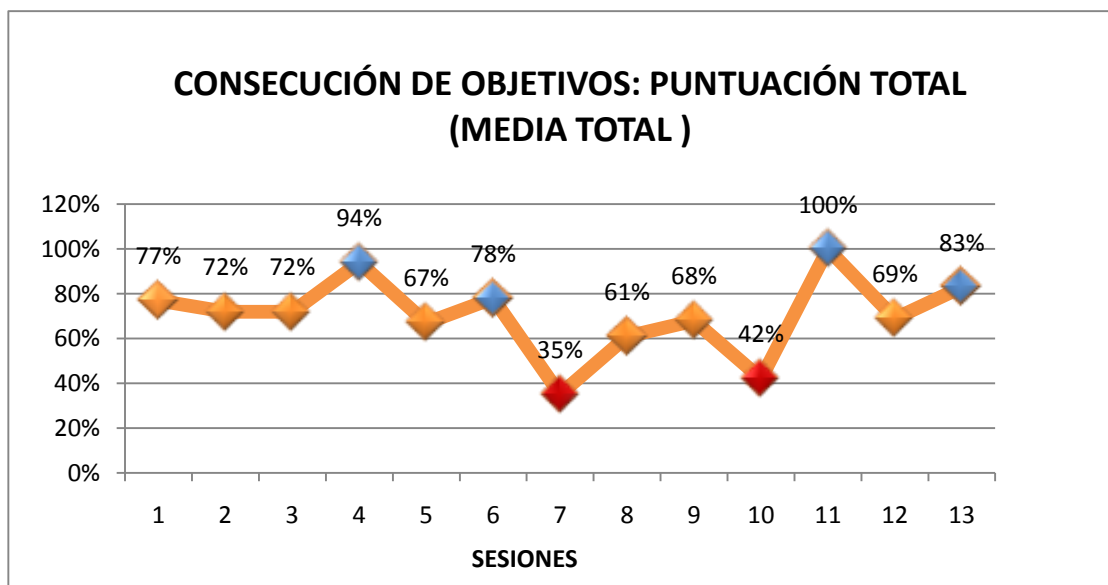
Gráfico 4.3: Puntuaciones totales por piso.



En el gráfico 4.3 se vuelven a observar como puntos de inflexión superiores las sesiones nº 4, 11 y 13 y como puntos de inflexión inferiores las sesiones nº 7 y 10.

Si mostramos también la media total (Gráfico 4.4) de las puntuaciones de los tres pisos, volvemos a encontrarnos con los mismos resultados (se tienen presente las distintas frecuencias de jóvenes en cada piso –total de jóvenes: 9-).

Gráfico nº 4.4: Puntuación media total de consecución de objetivos.



Se aprecia en ambos gráficos (4.3 y 4.4) que hay una serie de sesiones³⁷ con puntuaciones que se encuentran en los extremos superiores (sesiones nº 4, 6, 11, y 13) e inferiores (sesiones nº 7 y 10) que coinciden, más o menos, en los tres pisos. Y sin embargo, hay otras sesiones con puntuaciones más intermedias (sesión nº 2, 5, 8, 9) en las cuales los resultados están más dispersos.

Es decir, hay sesiones que independientemente de las diferencias que existen entre los pisos (edad, nivel de riesgo, características personales, etc.) funcionan bien (consecución de objetivos: alta) en 2º, 3º, y 4º piso y otras que funcionan mal (consecución de objetivos: baja), igualmente en los tres pisos.

Con la finalidad de seguir profundizando y de ir buscando explicaciones a estas coincidencias en la puntuación, analizamos ahora, cómo influyen las intervenciones y propuestas didácticas desarrolladas en las sesiones en la variable consecución de objetivos.

4.3.1.2.- Valoración de los datos e informaciones relacionadas con los objetivos.

Para apoyar esta valoración incorporamos una tabla resumen (4.4) donde se identifican las sesiones con su nombre, los objetivos a conseguir, y las puntuaciones medias totales, por objetivo, piso y sesión.

A- Análisis de los datos.

Los datos del cuadro resumen se presentan para cada uno de los objetivos, con un “1” si está “totalmente conseguido”, con un “1/2” si está “medianamente conseguido” y con un “0” si “no” está conseguido. Tras esta puntuación se añaden los porcentajes del total por objetivos (T) y la media total por sesión (MT). Ambos porcentajes se han calculado teniendo en cuenta la distribución de frecuencias de la muestra (2º piso -f: 5 internos-; 3º piso -f: 3 internos-; 1º piso -f: 1 interna-).

De esta manera damos un paso más en la concreción del análisis, saltando de la “sesión” como elemento de análisis, al “objetivo” concreto, pudiendo valorar de esta forma cuáles con son los objetivos que han obtenido mayor y menor puntuación y a qué sesiones pertenecen. Veamos los resultados en la siguiente Tabla 4.4: Puntuaciones por sesiones y objetivos.

³⁷ Para agilizar la redacción se optado por identificar las sesiones con número. No obstante, para no perder la referencia puede consultarse cada una de ellas en el punto 4.2.1.3. *Descripción de las sesiones a implementar* de la Fase II de evaluación: Programa.

Tabla 4.4: Puntuaciones por sesiones y objetivos.

SESIONES/TÍTULO	OBJETIVOS	PISOS			T	MT
		2º(f5)	3º(f3)	4º(f1)	%	
Sesión 1: Aproximación al trabajo y a las normas de convivencia.	1. Mostrar una primera aproximación del contenido del programa.	1/2	1	0	61%	77%
	2. Establecer unas normas básicas consensuadas a seguir en el desarrollo del programa.	1	1/2	1/2	78%	
	3. Demostrar la eficacia del trabajo en grupo.	1	1	1/2	94%	
Sesión 2: Habilidades de pensamiento, sentimiento y conducta.	4. Introducir los cinco pasos a seguir en la resolución de problemas: método REIAS. ✓ Reconocer que un problema existe. ✓ Controlar las Emociones. ✓ Obtener Información. ✓ Pensar en Alternativas. ✓ Escoger la Solución más conveniente.	1/2	1/2	0	44%	72%
	5. Diferenciar el pensamiento automático (PA) de las habilidades de pensamiento (HP).	1	1/2	1/2	78%	
	6. Reconocer un problema.	1	1	1/2	94%	
Sesión 3: Control de los pensamientos, emociones y conducta (1ª parte).	7. Aprender el segundo paso en la técnica de Resolución de Problemas: controlar nuestras emociones.	1/2	1	1	72%	72%
	8. Conocer e interiorizar el proceso a seguir para controlar nuestras emociones (nuestra ira o enfado) mediante las siguientes actuaciones: ✓ Conocer aquellas situaciones que nos provocan enfado. ✓ Identificar las señales que indican enfado.	1	1/2	0	72%	
Sesión 4: Control de los pensamientos, emociones y conducta (2ª parte).	9. Aplicar estrategias como la relajación para controlar las emociones intensas (el enfado).	1	1	1	100%	94%
	10. Conseguir que los jóvenes mejoren la técnica de "hablar con uno mismo/pensar" o "autoinstrucciones", para controlar sus emociones y su conducta.	1	1	1	100%	
	11. Promover el predominio de los pensamientos positivos frente a los pensamientos negativos.	1	1/2	1	83%	
Sesión 5: Búsqueda de información.	12. Enseñar diversas estrategias para mejorar la búsqueda de información necesaria en la identificación de problemas: mirar, saber, observar, escuchar con atención y hacer preguntas.	1	1/2	1/2	78%	67%
	13. Saber diferenciar entre hechos y opiniones.	1/2	1/2	1	56%	
Sesión 6: Reconocer pensamientos y emociones.	14. Identificar y reconocer pensamientos y emociones a través de las emociones propias y de los demás.	1/2	1	1	72%	78%
	15. Interpretar el comportamiento no verbal de otras personas (gestos faciales, gestos con las manos, posturas del cuerpo, etcétera).	1	1/2	1/2	78%	
	16. Distinguir entre diferentes EMOCIONES y aprender a expresarlas de forma adecuada.	1	1/2	1	83%	
Sesión 7: Búsqueda de alternativas.	17. Reconocer el problema, resumirlo y formularlo con precisión.	1/2	1/2	1/2	50%	35%
	18. Contemplar todas las posibles alternativas a un problema. Poner en práctica la "lluvia de ideas".	1/2	1/2	1/2	50%	
	19. Poner en práctica la técnica PNI para pensar de forma deliberada y no impulsiva.	0	0	1/2	6%	
Sesión 8: Detección de los errores de pensamiento propios y de los demás.	20. Enseñar y aumentar la habilidad del Pensamiento Crítico, mediante el conocimiento de las técnicas utilizadas para influirnos o convencernos de algo.	1/2	1/2	0	44%	61%
	21. Llegar a conclusiones basadas en datos reales y no en opiniones sugeridas.	1	1/2	1/2	78%	
Sesión 9: Pensar en las consecuencias de los actos propios y de los demás.	22. Conocer las consecuencias que se derivan a corto y a largo plazo de nuestras decisiones.	1	1	1/2	94%	68%
	23. Valorar las consecuencias que para nosotros y los demás tienen todas las posibles alternativas de un problema.	1/2	1	1/2	67%	
	24. Utilizar un instrumento de valoración de cada alternativa.	1/2	1/2	0	44%	
Sesión 10: Elegir las alternativas/soluciones válidas.	25. Saber buscar numerosas soluciones posibles.	1/2	1/2	1/2	50%	42%
	26. Aprender a pensar en las consecuencias de las soluciones (para elegir la más adecuada).	1/2	0	1/2	33%	
Sesión 11: Aplicación y puesta en marcha de la alternativa elegida.	27. Expresar los sentimientos y opiniones de manera asertiva.	1	1	1	100%	100%
	28. Saber comunicar a los demás la solución del problema elegido de forma precisa y sin perjudicar a nadie.	1	1	1	100%	
Sesión 12: Desarrollo y cambio de valores.	29. Clasificar valores.	1	1/2	1/2	78%	69%
	30. Enseñar a cuestionar valores mediante las emociones que los acompañan.	1/2	1/2	1	56%	
	31. Promover valores prosociales.	1/2	1	1	72%	
Sesión 13: Manejo de conflictos.	32. Conocer los mensajes que facilitan la comunicación.	1	1/2	1/2	78%	83%
	33. Aprender los pasos para resolver los conflictos.	1/2	1	1	72%	
	34. Plantearse la necesidad de analizar y diseñar un proyecto de vida futura.	1	1	1	100%	

Retomando los criterios para la puntuación de la variable consecución de objetivos, propuestos por los autores del programa (Alba et al. (2006), se considera un objetivo (véase cuadro 4.13) “*Totalmente conseguido*” cuando el grupo haya alcanzado **al menos $\frac{3}{4}$ partes** del mismo (75%), “*Medianamente conseguido*” cuando el grupo haya alcanzado en torno a un **$\frac{1}{2}$ del objetivo** (50%) y “*No conseguido*” cuando el grupo no haya sido capaz de alcanzar un **$\frac{1}{3}$ del objetivo** (33,3%).

Tomando como referencia esta propuesta, y analizando en la tabla 4.4, podemos observar que los objetivos con puntuaciones inferiores a $\frac{1}{3}$ son el número 19 (6%) y 26 (33%) que corresponden a las sesiones nº 7 y nº10. Es decir, las dos sesiones que obtenían resultados bajos en los tres pisos.

Si analizamos los objetivos mencionados, vemos que el número 19 (*Poner en práctica la técnica PNI para pensar de forma deliberada y no impulsiva*) está dirigido explícitamente, desde su formulación, a poner en práctica esta técnica “PNI: Positivo-Negativo-Interesante”. Por lo que en un principio parece que esta propuesta didáctica, o su errónea implementación, puede estar detrás de estas puntuaciones tan bajas.

Con respecto al objetivo número 26 (*Aprender a pensar en las consecuencias de las soluciones -para elegir la más adecuada-*), pudo ocurrir algo similar al anterior, ya que para intentar conseguirlo utilizamos un esquema de búsqueda de alternativas muy estructurada en pasos (problema, solución, consecuencias, análisis, hechos, opiniones, etc.) del estilo al anterior.

En el otro extremo, como nos encontramos con un número bastante grande de objetivos con puntuaciones iguales o superiores a 75%, seleccionamos únicamente los cinco objetivos mejor valorados, con el número 9, 10, 27, 28, 34. Todos ellos alcanzan un porcentaje de consecución del 100% y forman parte de las de las sesiones nº 4, 11 y 13, que son las tres sesiones con puntuaciones más altas y que a su vez coinciden en los tres pisos.

En este caso, los objetivos número 9 (*Aplicar estrategias como la relajación para controlar las emociones intensas -el enfado-*) y número 10 (*Conseguir que los jóvenes mejoren la técnica de “hablar con uno mismo/pensar” o “autoinstrucciones”, para controlar sus emociones y su conducta*) se implementaron, principalmente, a través del método de relajación de la PNL (Programación Neurolingüística)³⁸, el cual podría ser un elemento de influencia positiva en la consecución del objetivo.

³⁸ Este ejercicio es una adaptación para la investigación del método de Hipnosis y Autohipnosis de la PNL (Carrión López, 2001, pp. 106-110), a través de él se trabajó el control de pensamientos y emociones a través de auto-instrucciones y visualizaciones cognitivas.

Los objetivos número 27 (*Expresar los sentimientos y opiniones de manera asertiva*) y número 28 (*Saber comunicar a los demás la solución del problema elegido de forma precisa y sin perjudicar a nadie*) se trabajaron a través de un juego de rol con tarjetas donde los educadores/as y los internos/as fueron parte activa de las interpretaciones. Esta intervención pudo influir en mayor o menor medida en los resultados cosechados.

Por último, el objetivo número 34 (*Plantearse la necesidad de analizar y diseñar un proyecto de vida futura -se incorpora a la sesión original-*) se desarrolló a través de una visualización cognitiva (metodología de la Programación Neurolingüística), provocando imágenes mentales relacionadas con su nuevo proyecto de vida. Como en los casos anteriores, este planteamiento didáctico, o la forma en la que se desarrolló, podría haber influido en estas altas puntuaciones obtenidas.

Para seguir profundizando en el análisis, repasemos las anotaciones cualitativas que se recogieron de la *Ficha registro (F.C.O)*.

B- Análisis de la información cualitativa que complementa los datos.

La *Ficha de evaluación grupal de consecución de los objetivos de las sesiones (F.C.O)* que se utilizó como registro para la recogida de datos cuantitativos, constaba de un apartado de “observaciones”. La finalidad de este apartado era aclarar o destacar hechos, reflexiones y valoraciones que los educadores estimaban importantes y que podían enriquecer los datos cuantitativos obtenidos.

Para comparar los datos cuantitativos y las informaciones cualitativas utilizamos dos tablas (4.5 y 4.6) que nos ayudan a valorar estas relaciones entre las puntuaciones de los objetivos, el tipo de actividad o dinámica elegido para conseguirlo y cómo se desarrolló y contextualizó.

Como fuentes de información aparecen los cinco educadores observadores participantes (F.C.O.-E.O.P. n^o)³⁹. A pesar de ser una información escueta nos encontramos con una serie de comentarios y explicaciones interesantes que vienen a reforzar los datos y análisis anteriormente presentados.

En primer lugar, presentamos el tabla 4.5 con los resultados más altos.

³⁹**F.C.O.- E.O.P. n^o:** son las iniciales de la fuente a la que nos referimos: Ficha de evaluación grupal de Consecución de Objetivos. - Educador Observador Participante. N^o.

En el piso 2^o y 3^o aparecen como fuente los dos educadores observadores participantes por piso que habíamos denominado “titulares” (ver punto 4.2.2.2 – Recursos humanos), y en el 4^o piso la educadora que coincidió en la mayoría de las sesiones de trabajo.

Tabla 4.5: Información cualitativa, objetivos y porcentajes (resultados más altos)

SESIÓN	ANOTACIONES CUALITATIVAS	OBJETIVOS	T ⁴⁰	MT ⁴¹
Sesión 4: Control de los pensamientos, emociones y conducta (2ª parte).	-“les provoca mucho interés el tema de la relajación , participan muy bien durante toda la sesión,...el grado de aprendizaje o consecución de objetivos puede considerarse alto” (Sesión nº4-piso 2º; F.C.O.- E.O.P. nº1).	9.- Aplicar estrategias como la relajación para controlar las emociones intensas (el enfado).	100%	94%
	-“La relajación fue todo un éxito , les sorprendió” (Sesión nº4 – piso 3º; F.C.O.- E.O.P. nº4). -“Le encantó la relajación , estaba atenta a todo lo que se le decía, entendió y asimiló perfectamente todo lo que se le aportó” (Sesión nº4 – piso 4º; F.C.O.- E.O.P. nº5).	10.-Conseguir que los jóvenes mejoren la técnica de “hablar con uno mismo/pensar” o “autoinstrucciones”, para controlar sus emociones y su conducta.	100%	
Sesión 11: Aplicación y puesta en marcha de la alternativa elegida.	-“los contenidos fueron asimilados sin dificultad, les encantó del role playing, especialmente lo de ponerse en lugar del educador y que el educador imitase a los internos, ...se lo pasaron muy bien ” (Sesión nº11 – piso 2º; F.C.O.- E.O.P. nº3).	27.- Expresar los sentimientos y opiniones de manera asertiva.	100%	100%
	-“las ideas importantes quedan claras para todos los participantes, les gustó ver al educador en el papel de interno. Eran ejemplos concretos que entendieron con facilidad -estilos de comunicación-” (Sesión nº11-piso 3º; F.C.O.- E.O.P. nº2).	28.-Saber comunicar a los demás la solución del problema elegido de forma precisa y sin perjudicar a nadie.	100%	
Sesión13: Manejo de conflictos.	- “Se mostraron colaboradores y entendieron lo que se les planteó” (Sesión nº 13 - piso 2º; F.C.O.- E.O.P. nº1). - “la visualización-relajación volvió a ser un éxito , cuando le gustan las cosas no se distrae y lo coge todo a la primera” (Sesión nº13 – piso 4º; F.C.O.- E.O.P. nº5).	34.-Plantearse la necesidad de analizar y diseñar un proyecto de vida futura (se incorpora a la sesión original).	100%	83%

Para intentar conseguir los objetivos nº 9 y 10 correspondientes a la sesión nº 4 se utilizaron distintas estrategias de relajación y visualización. Parece ser que estas estrategias, y especialmente el método de relajación de la PNL resultaron sorprendentes y atractivas a los/as jóvenes, lo que provocó interés, atención y participación activa, como se manifiesta en las anotaciones cualitativas.

En los objetivos nº 27 y 28 correspondientes a la sesión nº 11, donde se trabajaron los distintos estilos de comunicación, se utilizó un juego de rol con tarjetas, actores y público que tenía que adivinar el estilo de comunicación y comentar sus consecuencias. Según se pone de manifiesto en las anotaciones cualitativas, les gustó mucho la actividad, les resultó atractiva, pero más que por la técnica del role playing, porque esta actividad les permitió expresarse, comunicar lo que sentían, ponerse en el lugar del educador, y que el educador se pusiese en el lugar de ellos, caricaturizando sus conductas más impulsivas.

⁴⁰ “T” representa el Total por objetivo (en porcentaje). Se ha calculado teniendo en cuenta la distribución de frecuencias de la muestra (2º piso, f: 5 internos; 3º piso, f: 3 internos; 1º piso, f: 1 interna).

⁴¹ “MT” representa la Media Total por sesión (en porcentaje). Se ha calculado teniendo en cuenta la distribución de frecuencias de la muestra (2º piso, f: 5 internos; 3º piso, f: 3 internos; 1º piso, f: 1 interna).

Por lo que parece desprenderse de los comentarios, lo importante no fue posiblemente la estrategia en si misma (juego de rol), lo importante fue que estaba bien contextualizada, con ejemplos concretos, cercanos a su realidad. Los jóvenes se vieron representados en la actividad, pudieron expresarse y observar de una forma atractiva para ellos, distintas conductas de una forma adaptada a sus características, lo que les ayudó a entender los contenidos con mayor facilidad.

En relación al objetivo nº 34 de la sesión nº 13, se vuelve a recurrir a una técnica de la PNL (visualización cognitiva de imágenes). A través de ella les presentamos los pilares esenciales de un proyecto de vida, haciendo simulaciones de imágenes mentales donde podían reflexionar sobre los beneficios y ventajas de dar un cambio de rumbo a su vida. No nos olvidamos tampoco del esfuerzo y compromiso personal que conlleva y de los posibles miedos, obstáculos y dificultades con los que se podían encontrar. Este planteamiento didáctico, esta forma de presentarles los contenidos, volvió a sorprenderles gratamente, mostrándose colaboradores, lo que probablemente ha tenido que influir en la consecución de los objetivos.

Con este análisis parece apreciarse con claridad una cierta relación entre la consecución de objetivos y la propuesta didáctica para intentar conseguir esas intenciones educativas.

Pasemos ahora a analizar los objetivos con puntuaciones más bajas a través de una tabla como la anterior (tabla 4.6).

Tabla 4.6: Información cualitativa, objetivos y porcentajes (resultados más bajos).

SESIÓN	ANOTACIONES CUALITATIVAS	OBJETIVOS	T	MT
Sesión 7: Búsqueda de alternativas.	<p>- "Estaban distraídos,... no se centraron en la actividad,... el nivel de aprendizaje bajó mucho, ...No vieron la utilidad de la PNI, lo ven como un instrumento poco funcional y alegajo de su realidad" (Sesión nº7 - piso 2º; F.C.O.- E.O.P. nº3)</p> <p>- "No se mostraron demasiado motivados,... no entendieron bien la actividad, ni los contenido, la asimilación fue baja... La técnica de la PNI, les resultó demasiado abstracta y sin interés" (Sesión nº7- piso 3º; F.C.O.- E.O.P. nº2).</p>	19.-Poner en práctica la técnica PNI para pensar de forma deliberada y no impulsiva.	6%	35%
Sesión 10: Elegir las alternativas/ soluciones válidas.	<p>- "El esquema de búsqueda de alternativas con todos sus pasos, les resultó pesado. El nivel de trabajo y aprendizaje fue bajo,...no nos siguieron como en otras ocasiones" (Sesión nº10 - piso 2º; F.C.O.- E.O.P. nº1).</p> <p>- "...se perdieron, sobre todo en las reflexiones que hicimos,... se les notaba distraídos, no entendieron la actividad, ni consiguieron los objetivos como esperábamos" (Sesión nº10- piso 3º; F.C.O.- E.O.P. nº4).</p> <p>- "No le gustó mucho,... no se enteró muy bien de lo que buscábamos con la actividad, el rendimiento es bajo" (Sesión nº10- piso 4º; F.C.O.- E.O.P. nº5).</p>	26.-Aprender a pensar en las consecuencias de las soluciones (para elegir la más adecuada).	33%	42%

El objetivo nº 19 obtiene la puntuación más baja (6%), y como era de suponer, forma parte de la sesión nº 7 con el porcentaje de consecución de objetivos más bajo de toda la programación (35%).

El objetivo se orienta en sí mismo a poner en práctica la «*técnica PNI*» a través del registro “Positivo-Negativo-Interesante”. La presentación de esta técnica, los ejemplos utilizados, el esfuerzo cognitivo que exige o el simple hecho de no haber acertado con la forma adecuada para transmitírsela a los jóvenes, provocó que la propia técnica, que era la base principal del objetivo, se convirtiese en una dificultad. No conseguimos llegar a la esencia del objetivo, que era proporcionarles un instrumento para hacerles ver la necesidad de buscar alternativas de forma reflexiva y racional, alejándonos de las respuestas impulsivas.

Este hecho queda perfectamente reflejado a través de las aclaraciones cualitativas que manifiestan lo poco interesante y útil que les pareció a los jóvenes el instrumento y los ejemplos planteados (-*Vecino que pone la música alta*, -*Quitar los asientos de un autobús*). Lo cual provocó que se distrajesen, se desmotivasen y no entendiesen la actividad, lo que en mayor o menor medida ha tenido que influir en la escasa puntuación obtenida.

El objetivo nº 26 de la sesión nº 10 le ocurre algo muy semejante al anterior. Para intentar que aprendiesen a pensar en las consecuencias de las soluciones utilizamos un esquema de búsqueda de alternativas con muchos pasos (problema, solución, consecuencias, análisis, hechos, opiniones, ...) que les resultó muy pesado y no fueron capaces de seguirlo. Se perdieron en las reflexiones, lo que produjo distracción y dificultó la consecución del objetivo.

Fuera de estas puntuaciones, nos encontramos también con alguna aclaración cualitativa que va en esta línea. Es el caso del objetivo nº 20 de la sesión nº 8, que sólo alcanza un 44% de consecución del objetivo. Aclaraciones que se concretan especialmente en el piso 3º y en el 4º. Del 2º piso no tenemos información cualitativa, no obstante las puntuaciones son más altas. Analicemos a través de la tabla 4.7 esta puntuación:

Tabla 4.7: Información cualitativa, objetivos y porcentajes (resultados medios-bajos. Sesión nº 8).

SESIÓN	ANOTACIONES CUALITATIVAS	OBJETIVOS	T	MT
Sesión 8: <i>Detección de los errores de pensamiento propios y de los demás.</i>	<p>“Les costó entender la parte teórica de la actividad, ... les resulta complicada las técnicas de manipulación de pensamientos. Tenemos que intentar poner ejemplos más cercanos y concretos... Esto puede perjudicar la consecución de los objetivos. (Sesión nº 8 – piso 3º; F.C.O.- E.O.P. nº2).</p> <p>“Le resulta un poco monótona, con las técnicas de manipulación de pensamientos se distrajo un poco, no logramos captar su atención, en esta actividad no llegamos a conseguir los objetivos que pretendíamos”. (Sesión nº8- piso 4º; F.C.O.- E.O.P. nº5).</p>	20.-Enseñar y aumentar la habilidad del Pensamiento Crítico, mediante el conocimiento de las técnicas utilizadas para influirnos o convencernos de algo.	44%	61%

Se repite pues la misma relación que en las sesiones anteriores, las técnicas de manipulación de pensamientos (simplificación excesiva, transferencia,... y otras distorsiones cognitivas que se les presentaron), les resultaron complicadas, monótonas, provocaron distracción, pérdida de atención y, como consecuencia, puntuaciones bajas.

Otros objetivos con semejantes puntuaciones son el nº4 (*Introducir los cinco pasos a seguir en la resolución de problemas: método REIAS*) y el nº 24 (*Utilizar un instrumento de valoración de cada alternativa*), con un porcentaje de consecución de objetivo del 44%. El objetivo nº 4 se encuentra en la sesión nº 2 con una puntuación del 72% y el nº 24 en la sesión nº 9 con un porcentaje de consecución de objetivos del 68%. Como vemos, son sesiones con resultados medios que, a pesar de tener un objetivos con puntuaciones bajas, compensan la puntuación media con otros objetivos mejor valorados.

Pero el análisis es semejante, aunque no tengamos información cualitativa, para intentar conseguir estos dos objetivos (nº 4 y 24) se utilizaron esquemas (pasos del REIAS) y registros (positivo, negativo, a largo y a corto plazo) muy estructurados, con una perspectiva muy técnica, pero alejada de su pensamiento, de sus intereses. Es decir, resultó un aprendizaje poco significativo, al que no fueron capaces de encontrar un sentido, una utilidad. Y esto probablemente anula su predisposición para aprender y les provocó desmotivación.

Buscando otras aclaraciones cualitativas nos encontramos con información de interés en la sesión nº 6, relacionada especialmente con el 2º piso (véase tabla 4.8):

Tabla 4.8: Información cualitativa, objetivos y porcentajes (resultados medios-bajos. Sesión nº 6).

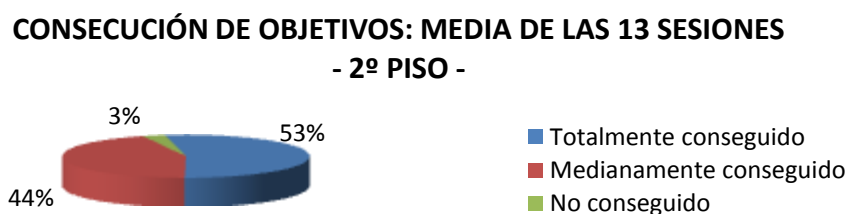
SESIÓN	ANOTACIONES CUALITATIVAS	OBJETIVOS	T	MT
Sesión 6: Reconocer pensamientos y emociones.	<i>“Les gustó el juego de las fotos de las caras y sobre todo el cuento de la Leyenda de los Sioux, encaja muy bien en el pensamiento adolescente... trabajaron bien y entendieron la actividad, ...en general podríamos decir que se consiguió un nivel alto de consecución de objetivos”</i> (Sesión nº 6- piso 2º; F.C.O.-E.O.P. nº4).	14.-Identificar y reconocer pensamientos y emociones a través de las emociones propias y de los demás.	72%	61%
		15.-Interpretar el comportamiento no verbal de otras personas (gestos faciales, gestos con las manos, posturas del cuerpo, etc.)	78%	
		16.-Distinguir entre diferentes EMOCIONES y aprender a expresarlas de forma adecuada.	83%	

Donde vuelve a aparecer en el discurso del Educador Observador participante esa relación entre la propuesta didáctica (el juego de las fotos y el cuento) y los buenos resultados obtenidos.

4.3.1.3.- Comparación de resultados entre pisos.

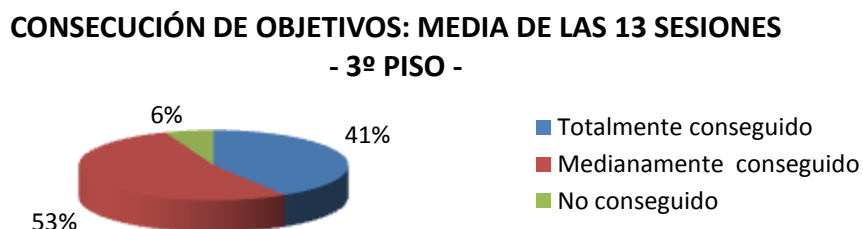
Teniendo como referencia los datos de la tabla 4.1, presentamos la consecución de objetivos total para las 13 sesiones (34 objetivos). Para ello, utilizaremos tres gráficas (gráfico nº 4.5, 4.6 y 4.7) donde se pueden observar las diferencias de los resultados por pisos.

➤ Gráfico 4.5: Grado de consecución de objetivos en el piso 2º.



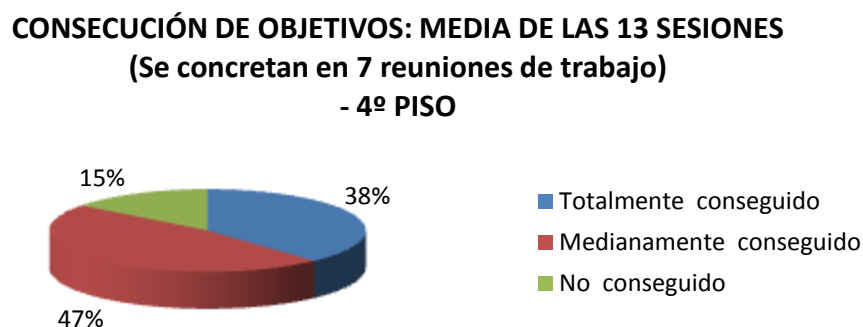
Podemos observar que se han conseguido “*Totalmente*” el 53% de los objetivos (18 de los 34), “*Medianamente*” el 44% (15 de los 34) y sólo un 3% (1 de los 34) de los objetivos “*No se ha conseguido*”.

➤ Gráfico 4.6: Grado de consecución de objetivos en el piso 3º.



Vemos como en este grupo, los resultados son algo inferiores a los del 2º piso, consiguiéndose “*Totalmente*” el 41% (14 de 34) de los objetivos, “*Medianamente*” el 53% (18 de 34) y “*No conseguidos*” el 6% (2 de 34).

➤ Gráfico 4.7: Grado de consecución de objetivos en el piso 4º.



Como puede apreciarse, en el 4º piso los resultados son inferiores a los dos grupos de jóvenes anteriores, obteniendo un 38% en la puntuación de “*Totalmente*” conseguido (13 de los 34), un 47% en “*Medianamente*” conseguido (16 de los 34) y un 15% de “*No conseguido*” (5 de 34).

Si comparamos los resultados a través de las puntuaciones totales (véase tabla 4.9), observamos que el 2º piso obtiene la mejor puntuación, con una consecución de objetivo total del 75%, después el 3º piso con un 67% y por último el 4º piso con un 61%.

Para intentar buscar alguna explicación a esta diferencia de datos entre pisos recurrimos al análisis descriptivo de la muestra de jóvenes (véase puntos «3.3.2. *Muestra de jóvenes*» y «4.1.1.6 *Internos/as: Descripción y características -I.G.I.-J*») que realizamos a través del I.G.I.-J⁴² (Silva, López y Garrido, 2005).

El 2º piso está constituido por un grupo de cinco jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 20 años, con un nivel de riesgo delictivo (según I.G.I.-J) moderado en cuatro de ellos y bajo en uno de ellos. Hay que destacar que en el *Ámbito familiar* obtienen un nivel de riesgo muy bajo (1 sobre 5), lo se considera un factor protector muy importante.

El 3º piso está constituido por tres jóvenes de 14, 16 y 17 años, con un nivel de riesgo (según I.G.I.-J) moderado en un caso y alto en los otros dos. Estos dos últimos jóvenes obtienen puntuaciones muy altas en factores de riesgo delictivo como el ámbito familiar y el de la educación formal, con conflictos y problemas en las relaciones con el grupo de iguales y con los profesores, manifestándose comportamientos disruptivos en la educación normalizada.

El 4º piso está representado por una única joven de 16 años con riesgo delictivo moderado (según I.G.I.-J). Destaca no obstante como factor de riesgo mayor su ámbito familiar con una puntuación de 5 puntos (sobre 5).

Respecto a la intervención en el 4º piso hay que señalar que fue necesario concentrar las 13 sesiones o reuniones de trabajo en 7, lo que obligó a la interna a tener que enfrentarse a los 34 objetivos del programa en la mitad del tiempo que sus compañeros. Como consecuencia, valoramos que los datos no son comparables y el rendimiento no se puede considerar negativo sino que debemos contextualizarlo en esta realidad particular.

⁴² I.G.I.-J: Inventario de Gestión e intervención para jóvenes (evalúa el nivel de riesgo delictivo).

4.3.1.4.- En resumen.

Haciendo una valoración general de todo este apartado sobre los datos e informaciones recogidas se puede afirmar que los resultados de la variable consecución de objetivos son positivos. No olvidemos que la puntuación media total para los 9 jóvenes es del 71% (media-alta). Este hecho queda reflejado en los gráficos y confirmado en las distintas aclaraciones cualitativas.

Debemos tener en cuenta también que la población con la que estamos trabajando presenta niveles altos de fatiga y resistencia, en la mayoría de los casos, a los programas que exijan cierto esfuerzo cognitivo. Si a este hecho le sumamos diferentes problemáticas personales y familiares, que provocan dificultades de atención y de concentración en la tarea, la limitación de tiempo para desarrollar el programa y la dificultad de algunos contenidos por su nivel de abstracción, los resultados tienen más relevancia.

Se encuentra variaciones en los resultados obtenidos entre los pisos, con un 75% de consecución de objetivos en el 2º piso, un 67% en el 3º y un 61% en el 4º. Este hecho parece estar influido, al menos en parte, por el nivel de riesgo delictivo: a mayor nivel de riesgo, peores resultados.

Sin embargo, en el caso concreto del 4º piso creemos que sus bajos resultados estarían más bien condicionados por la falta de tiempo para desarrollar los 34 objetivos trabajados. No olvidemos que a la joven del 4º hubo que concentrarle las 13 sesiones en 7, la mitad del tiempo que sus compañeros. Como consecuencia, los datos no serían comparables y el rendimiento no podemos considerarlo negativo.

Otro interrogante que se nos plantea son las posibles razones que pueden estar detrás de la variación de resultados entre sesiones y objetivos. El análisis de las anotaciones cualitativas parece reflejar, como una de las posibles respuestas, que los objetivos que se intentaron conseguir a través de propuestas didácticas contextualizadas, que ellos vivenciaron como interesantes y atractivas, contribuyeron a mejorar el nivel de atención y participación y repercutieron favorablemente en la consecución de objetivos. Por otro lado, los objetivos relacionados con actividades menos contextualizadas que les resulten más arduas, con esquemas y registros que sienten poco útiles y alejados de su realidad, provocó distracción, desmotivación y dificultó la consecución de objetivo.

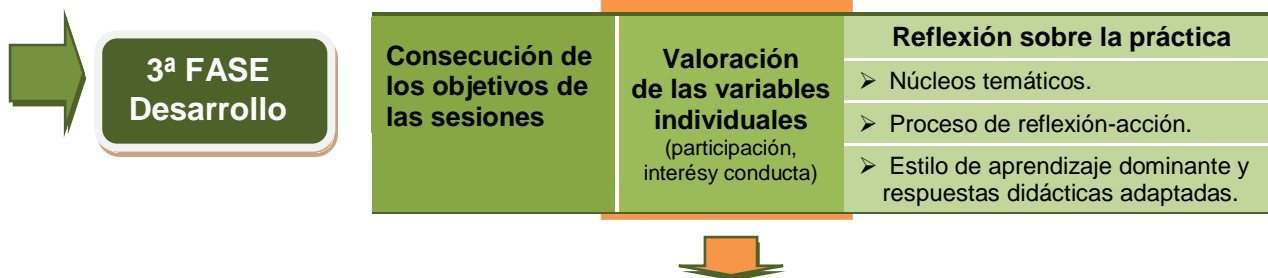
Se adjunta a continuación el cuadro resumen (véase cuadro 4.21) de este apartado de consecución de objetivos.

Tabla 4.9: Resumen del apartado de “Consecución de Objetivos” (porcentajes).

CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS: Nivel medio-alto (71%)															
Variaciones entre sesiones					Variaciones entre pisos										
SESIONES CON PUNTUACIONES MÁS ALTAS				SESIONES CON PUNTUACIONES MÁS BAJAS											
Nº 4	Objetivo	nº 9	100%	94%	Nº 7	Objetivo	nº 17	50%	35%	-Piso 2º (75%) (34 objetivos en 13 sesiones) -Piso 3º (67%) (34 objetivos en 13 sesiones) -Piso 4º (61%) (34 objetivos en 7 sesiones)					
		nº10	100%				nº 18	50%							
		nº 11	83%				nº 19	6%							
Nº 11	Objetivo	nº 27	100%	100%	Nº 10	Objetivo	nº 25	50%	42%						
		nº 28	100%				nº 26	33%							
Nº 13	Objetivo	nº 32	78%	83%	OTRAS SESIONES A DESTACAR PUNTUACIONES MEDIAS-ALTAS		OTRAS SESIONES A DESTACAR PUNTUACIONES MEDIAS-BAJAS								
		nº 33	72%		Nº 6	Objetivo	nº 14	72%	78%		Nº 8	Objetivo	nº 20	44%	61%
		nº 34	100%				nº 15	78%					nº 21	78%	
OTRAS SESIONES A DESTACAR PUNTUACIONES MEDIAS-ALTAS				OTRAS SESIONES A DESTACAR PUNTUACIONES MEDIAS-BAJAS											
Algunas explicaciones a las puntuaciones altas: Los resultados de las sesiones mejoran cuando las actividades están contextualizadas (adaptadas a sus capacidades, significativas, etc.) y son vivenciadas por los jóvenes como interesantes y atractivas.				Algunas explicaciones a las puntuaciones bajas: Los resultados de las sesiones empeoran si les resultan arduas, con esquemas y registros que sienten poco útiles y alejados de su realidad, lo cual parece desmotivarles.				Algunas explicaciones a las diferencias entre pisos: El nivel de riesgo delictivo (según IGI-J) parece ser una de las cuestiones que han podido influir en la diferencia de resultados entre pisos, a más nivel de riesgo peores resultados (en el 3º piso destacan dos internos por sus altos niveles de riesgo en factores relacionados con los conflictos escolares. Destaca también el condicionante que provoca la relación entre número de objetivos y número de sesiones (en 2º y 3º piso 13 sesiones, en el 4º piso 7 sesiones).							

4.3.2.- VARIABLES INDIVIDUALES.

INTERÉS, PARTICIPACIÓN Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS.



4.3.2.- VARIABLES INDIVIDUALES: INTERÉS, PARTICIPACIÓN Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS.

4.3.2.1.- Definición de las variables individuales y pautas de puntuación.

4.3.2.2.- Análisis de los datos obtenidos en las variables: *Interés, Participación y Conductas disruptivas*.

4.3.2.3.- Comparación entre los datos cuantitativos y las informaciones cualitativas de las variables individuales.

4.3.2.4.- Resultados totales obtenidos para cada piso y variable.

4.3.2.5.- En resumen.

Como ya adelantamos en la introducción de esta *Fase de Desarrollo*, para valorar la idoneidad de las estrategias de intervención que fuimos utilizando durante la aplicación del programa se seleccionaron cuatro variables de análisis: *Consecución de Objetivos* (analizada en el punto anterior - 4.3.1), *Interés, Participación y Conductas Disruptivas*.

La *Ficha de observación de variables individuales por sesión* que proponían los autores del PPS-VCJ (Alba et al., 2005a), además de las tres variables individuales ya citadas, incorporaba otras como la asistencia, la puntualidad y las relaciones interpersonales entre compañeros y educadores.

En nuestro caso, con la finalidad de ajustarnos a los objetivos de la investigación⁴³ y de no perdernos en la valoración de demasiados datos decidimos centrarnos únicamente en las variables individuales que habíamos seleccionado en la planificación de la investigación: interés, participación y conductas disruptivas.

No obstante, la ficha no deja de ser una adaptación de la original, motivo por el cual se respetó la propuesta de que las valoraciones fuesen individuales. Además de este hecho, al equipo de educadores le pareció interesante tener datos individuales de los internos que podrían utilizarse en las tutorías para reflexionar y trabajar con los jóvenes estrategias de acomodación a otros

⁴³ En el objetivo número 4 de la investigación se definen las variables individuales a analizar: “4.-Analizar la influencia de las distintas propuestas didácticas en la consecución de los objetivos de las sesiones y en las variables individuales: *interés, participación y conductas disruptivas*”.

ámbitos como el escolar, el formativo-laboral o el empleo normalizado, donde estas actitudes y habilidades pueden determinar que la adaptación sea un éxito o un fracaso.

Para la cumplimentación del cuestionario se propusieron como marco de referencia unas pautas de puntuación de habíamos acordado previamente los educadores que participábamos en la investigación.

Las puntuaciones se expresan en una escala de Likert de 0 a 3⁴⁴, siendo 0 la puntuación mínima y 3 la máxima.

Aunque la ficha que utilizamos está orientada a la recogida de datos cuantitativos, aparecen referencias cualitativas relacionadas con estas tres variables en la *Libreta de notas* del educador-investigador y en el apartado de observación de la ficha anterior (*Ficha de evaluación grupal de consecución de objetivos –F.C.O.–*), lo que nos ayudará a corroborar y complementar los datos cuantitativos.

Como el objetivo general de la investigación se centra en el estudio del ámbito de la intervención didáctica concentraremos principalmente nuestro trabajo de análisis en valorar cómo influyen las intervenciones y propuestas didácticas desarrolladas en estas tres variables individuales.

4.3.2.1.- Definición de las variables individuales y pautas de puntuación.

Con el fin de homogeneizar la concepción de cada una de las variables individuales intentando evitar sesgos en la valoración, definimos dichas variables (cuadro 4.15):

Cuadro 4.15: Definición de las variables individuales.

➤ INTERÉS: Valor o importancia que adquiere la actividad educativa que estamos evaluando. Esta valoración se realiza en función de una serie de criterios personales subjetivos que tienen que ver con: la motivación que provoca, la utilidad que se le da, la gratificación que produce, etc.
➤ PARTICIPACIÓN: Entendida como acción de intervenir, proceder, actuar. Para ello tenemos que asegurarnos que los jóvenes reflexionan, hacen, dicen.
➤ CONDUCTAS DISRUPTIVAS: Se define conductas disruptivas como el conglomerado de conductas inapropiadas o “enojadas” de los jóvenes que “obstaculizan” la “marcha normal” de la sesión dificultando el aprendizaje y las relaciones interpersonales (Ej.: mala educación, insolencia, desobediencia, provocación, agresividad, etc.). Este tipo de conductas puede dividirse en verbales y no verbales. <ul style="list-style-type: none"> ✓ CONDUCTAS VERBALES DISRUPTIVAS. Las que se muestran en estrategias verbales. ✓ CONDUCTAS NO VERBALES DISRUPTIVAS. Las que se muestran en estrategias no verbales.

⁴⁴El objetivo de haber elegido la puntuación de “0 a 3” y no “0 a 4” es obligar al observador a decidir en las puntuaciones medias (0 /1/2/ 3) un cierto cariz positivo o negativo.

Además de la definición de las variables, era necesario concretar unos criterios o pautas de puntuación en las que apoyar la recogida de datos. En el cuadro 4.16 se establecen estos criterios:

Cuadro 4.16: Pautas de puntuación (sobre 3 puntos).

INTERÉS
<ul style="list-style-type: none">○1 punto: si el/la joven está atento (la intervención provoca atención).○1 punto: si el/la joven se implica de buena gana en las tareas propuestas.○1 punto: si el/la joven disfruta de la sesión (través de los gestos y comentarios de satisfacción que se observan: sonrisas, comodidad, serenidad, confianza en las respuestas, etc.).
PARTICIPACIÓN
<ul style="list-style-type: none">○1 punto: si el joven realiza la tarea que se le propone.○1 punto: si pregunta, verbaliza, debate con sus compañeros o con los educadores una idea.○1 punto: si coopera con sus educadores y compañeros ayudándoles cuando lo necesitan, compartiendo sus conocimientos y valorando los de los demás.
CONDUCTAS DISRUPTIVAS
VERBALES
<ul style="list-style-type: none">○1 punto: si el joven interrumpe realizando comentarios o ruidos que intentan ser graciosos pero que están fuera de lugar y entorpecen el buen funcionamiento de la actividad.○1 punto: si el joven increpa o provoca a uno o varios de sus compañeros con intención de desvalorizar su intervención buscando monopolizar el protagonismo y controlar al grupo de iguales.○1 punto: si dos o más jóvenes conversan en más de una ocasión y de forma prolongada, sobre cuestiones ajenas a la actividad que les distraen de la tarea y molestan a los demás, desobedeciendo las indicaciones del educador.
NO VERBALES
<ul style="list-style-type: none">○1 punto: si el joven realiza muecas, gestos o movimientos fuera de lugar que buscan captar la atención de sus iguales distorsionando la actividad.○1 punto: si el joven provoca, juega, pellizca, golpea, pisotea, etc. a otro compañero con intención de llamar su atención dificultando la realización de la actividad.○1 punto: si el joven rompe, estropea o causa algún tipo de daño al material propio o del centro de forma no accidental por el mal uso del mismo.

4.3.2.2.- Variables: *Interés, Participación y Conductas disruptivas.*

El análisis de estos datos junto a otras informaciones y reflexiones nos iba permitiendo ir tomando decisiones y respondiendo a pequeños interrogantes orientados a mejorar nuestro proceso de intervención socioeducativo.

La recogida de datos se realizó por pisos y se organizó por variables dividiendo, como ya adelantamos, las conductas disruptivas en verbales y no verbales.

Para el análisis de los datos nos pareció oportuno volver a tomar como referencia los criterios que habíamos utilizado para valorar la ficha de consecución de objetivos (véase cuadro 4.13), adaptándolos a las variables individuales (cuadro 4.17):

Cuadro 4.17: Criterios⁴⁵ para el análisis de las variables individuales.

- **Puntuaciones altas**, las que son iguales o superiores a $\frac{3}{4}$ (igual o mayor al 75%, es decir 2,25 o más).
- **Puntuaciones medias**, las que andan alrededor de un $\frac{1}{2}$ (50%, es decir en torno 1,50).
- **Puntuaciones desestimadas (bajas)**, las menores a $\frac{1}{3}$ (menos del 33%, es decir 1 o menos).

Analicemos ahora las puntuaciones⁴⁶ de cada una de las variables individuales.

A.- INTERÉS

Comenzamos adjuntando la tabla 4.10 con las puntuaciones de la variable interés:

⁴⁵ La división fraccionada de los grados de consecución de objetivos (*igual o superior a $\frac{3}{4}$ partes, alrededor de $\frac{1}{2}$, ó menores a un $\frac{1}{3}$*), no tienen la finalidad de aportar un dato cuantificable exacto, es una referencia apoyada en la propuesta de los autores del programas (Alba et al., 2006) con objeto de intentar mantener un código común que guíe la valoración de los evaluadores.

⁴⁶ La “T” representa la puntuación Total media de las 13 sesiones.
El “Total 2º ó 3º” representa la media de las puntuaciones de los jóvenes del piso.
La “MEDIA” se calcula respecto a las puntuaciones individuales de los 9 jóvenes que forman la muestra.

Tabla 4.10: Puntuaciones de la variable “Interés”.

INTERÉS		SESIONES DE TRABAJO													T
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
2º PISO	Joven nº 1	3	3	2	3	2	3	1	2	2	2	3	3	3	2,5
	Joven nº 2	1	2	2	3	2	3	1	2	1	2	3	2	3	2,1
	Joven nº 3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2,8
	Joven nº 4	2	2	2	3	2	2	0	2	1	1	2	2	3	1,8
	Joven nº 5	2	3	3	3	3	2	1	2	2	2	3	3	3	2,5
Total 2º-media 5 jóvenes		2,2	2,6	2,4	3	2,4	2,6	1	2,2	1,8	1,8	2,8	2,6	3	2,3
3º PISO	Joven nº 6	3	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2,4
	Joven nº 7	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	3	2	2	1,6
	Joven nº 8	2	1	2	3	2	2	1	2	3	1	3	2	3	2,1
Total 3º-media 3 jóvenes		2,3	1,3	1,7	2,7	1,7	2	1,3	1,7	2,7	1,3	3	2	2,7	2
4º PISO	Joven nº 9	2	1	3	3	2	2	2	1	2	2	3	3	3	2,2
Total 4º		2	1	3	3	2	2	2	1	2	2	3	3	3	2,2
MEDIA (9 jóvenes)		2,2	2	2,2	2,9	2,1	2,3	1,2	1,9	2,1	1,7	2,9	2,4	2,9	2,2

En la tabla 4.10 se puede observar que de los 9 jóvenes de la muestra, 4 obtienen puntuaciones por encima de 2,25 consideradas altas, y que los cuatro restantes consiguieron puntuaciones entre 1,8 y 2,2, lo que podemos considerar resultados medios o medios-altos.

Por otro lado, la mejor puntuación la consigue el joven nº 3 (2,8), que había sido el único que había obtenido un nivel de riesgo delictivo considerado como “Bajo” (7). La puntuación más baja fue para el joven nº 7 que había obtenido el nivel de riesgo mayor de la muestra con 30 puntos considerado “Alto”.

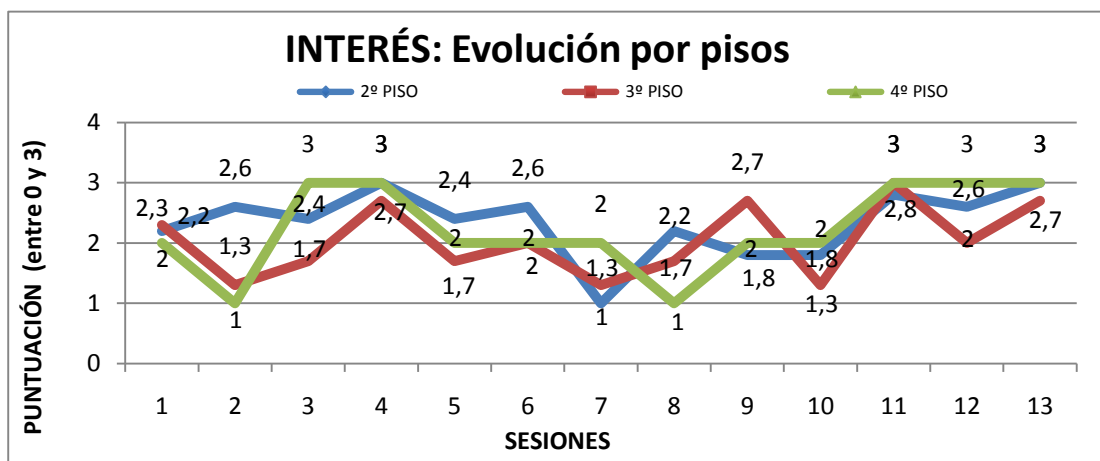
De hecho, los jóvenes con un nivel de riesgo⁴⁷ menor (joven nº 3, 1, 5), obtienen las puntuaciones más altas en la variable interés, el joven nº 7, con nivel de riesgo mayor obtiene el grado de interés más bajo y los demás internos se mantienen con puntuación medias.

No obstante, independientemente de estas variaciones en las puntuaciones, podemos considerar que el grado de *Interés global de la muestra* es medio-alto, de 2,2 puntos sobre 3, rozando el 2,25 que podríamos considerar como una puntuación alta.

En relación a las puntuaciones obtenidas por sesión, para facilitar el análisis utilizamos gráficos que permiten una comparación visual más clara. Comencemos entonces con el análisis de estas puntuaciones (grafico 4.8 y 4.9).

⁴⁷ Se adjuntan como referencia para las comparaciones entre jóvenes las puntuaciones de nivel de riesgo delictivo, obtenidas a través del IGI-J: Joven nº1: Moderado (10); Joven nº 2: Moderado (21); Joven nº 3: Bajo (7); Joven nº 4: Moderado (20); Joven nº 5: Moderado (13); Joven nº 6: Moderado (21); Joven nº 7: Alto (30); Joven nº 8: Alto (26); Joven nº 9: Moderado (18).

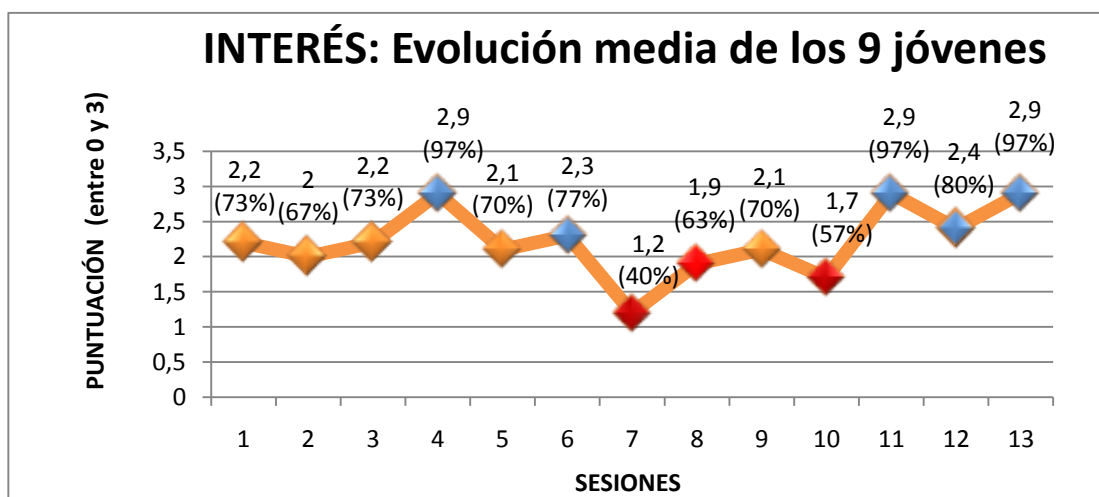
Gráfico 4.8: Puntuación por pisos de la variable Interés.



Se observa que las puntuaciones de los distintos pisos trazan una curva parecida, especialmente entre el piso 2º y 3º, lo que refleja que el nivel de interés va aumentando o disminuyendo de forma progresiva en función de las sesiones de trabajo. De hecho, en líneas generales, parece apreciarse cierta coincidencia entre las puntuaciones altas y bajas de los pisos.

Veamos ahora cuáles son las sesiones con las puntuaciones medias de los 9 jóvenes de la muestra más altas y más bajas (gráfico 4.9).

Gráfico 4.9: Puntuación medias por sesión de la variable Interés.



Volviendo a las pautas acordadas para el análisis (cuadro 4.17) observamos que:

- Las cinco puntuaciones más altas obtienen una media por encima del 75% y se corresponden con las sesiones nº 4, 6, 11, 12, 13.
- Las puntuaciones con resultados más bajos son las sesiones nº 7 y 10. La siguiente sesión con resultados más bajos es la nº 8.
- No existe ninguna sesión con puntuaciones inferiores al 33% (puntuaciones de niveles de interés no estimables).

Centrando el análisis en cómo pueden estar influyendo las distintas propuestas didácticas en la variable interés (como establece el 4º de los objetivos específicos de la investigación), apreciamos que:

- Retomando para el análisis los resultados de la variable consecución de objetivos, se observa que vuelven a ser las sesiones nº 4, 6, 11, 13 las que obtienen los resultados más altos.

En estas cuatro sesiones se incorporaban actividades que les habían resultado atractivas y cercanas a su realidad: la relajación (sesión nº 4), el cuento (sesión nº 6), el role-playing donde los educadores hicieron de internos (sesión nº 11) o la visualización (sesión nº 13).

- Las sesiones nº 7 y 10 habían cosechado puntuaciones bajas en consecución de objetivos. Tanto en una como en otra sesión las actividades realizadas les resultaron arduas y poco útiles (registros de PNI –Positivo/Negativo/Interesante-sesión nº 7-, los pasos para la búsqueda de alternativas -sesión nº 10-).

En la sesión nº 8 (tercer peor resultado, al igual que en consecución de objetivos) se aprecia también el mismo problema. Si recordamos la información cualitativa de la variable consecución de objetivos, apreciamos que las técnicas de manipulación de pensamientos que se utilizaron son valoradas como algo complejo y alejado, con ejemplos poco concretos.

- La sesión nº 12 se suma a las puntuaciones más altas de la variable interés (80%), pero en consecución de objetivos los resultados son algo más bajos (69%), rompiéndose la tónica que veníamos encontrando hasta el momento de total coincidencia entre las variables.

Estos primeros análisis vuelven a poner de manifiesto la influencia en tienen las propuestas didácticas sobre el éxito o en el fracaso de las sesiones. En apartados siguientes complementaremos estos análisis con las anotaciones cualitativas.

Pasemos ahora a analizar la variable participación.

B.- PARTICIPACIÓN.

Al igual que en la variable anterior se adjunta tabla (4.11) con los datos:

Tabla 4.11: Puntuaciones de la variable “Participación”.

PARTICIPACIÓN		SESIONES DE TRABAJO													T
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
2° PISO	Joven nº 1	2	2	2	3	3	3	1	2	2	1	3	3	3	2,3
	Joven nº 2	2	1	2	3	2	3	1	2	2	1	3	2	3	2,1
	Joven nº 3	2	2	3	3	3	3	1	2	3	2	3	2	3	2,5
	Joven nº 4	1	2	2	3	2	3	1	1	1	2	2	2	3	1,9
	Joven nº 5	2	2	2	3	3	3	2	2	2	2	1	2	3	2,3
Total 2º-media 5 jóvenes-		1,8	1,8	2,2	3	2,6	3	1,2	1,8	2	1,4	2,6	2,4	3	2,2
3° PISO	Joven nº 6	3	2	1	3	2	3	1	1	3	2	3	2	2	2,2
	Joven nº 7	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	3	1	2	1,5
	Joven nº 8	3	1	3	3	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1,9
Total 3º-media 3 jóvenes		2,3	1,3	1,7	2,7	1,7	2,3	1	1	2,3	1,3	2,7	1,7	2	1,8
4° PISO	Joven nº 9	2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2,7
Total 4º		2	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	2,7
MEDIA (9 jóvenes)		2	1,8	2,1	2,9	2,3	2,8	1,2	1,7	2,1	1,4	2,7	2,2	2,7	2,1

Como se aprecia en la tabla 4.11, nos encontramos con cuatro jóvenes que consiguen puntuaciones altas (iguales o por encima de 2,25). Los cinco jóvenes restantes obtienen puntuaciones entre «1,5 y 2,2», consideradas medias y medias-altas.

A su vez, se obtienen resultados bastante semejantes a los de la variable intereses, coincidiendo en líneas generales los jóvenes con mejores y peores puntuaciones.

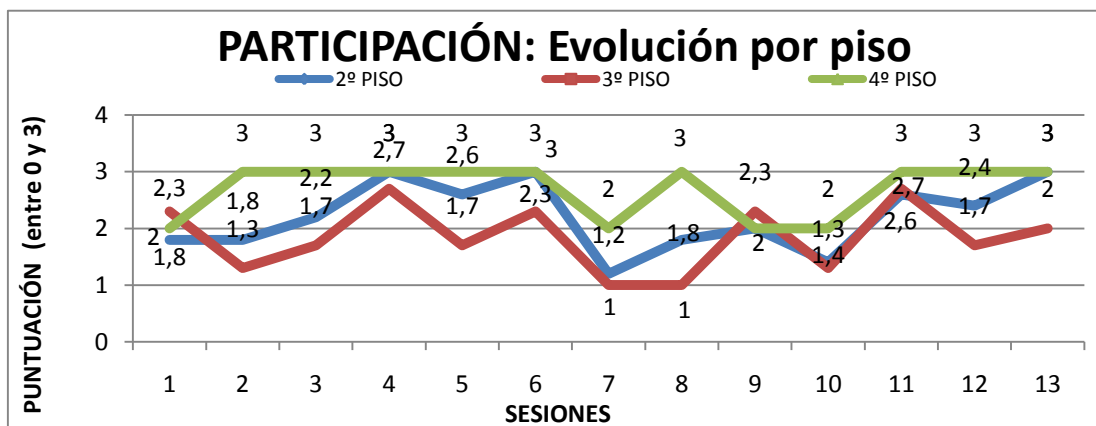
En este sentido, los tres jóvenes (nº 3, 1 y 5) con menor puntuación de riesgo vuelven a estar en el grupo de los mejor puntuados, aunque en este caso se les suma la joven nº 9 que obtiene la puntuación más alta (2,7). Aunque su nivel de riesgo sería el cuarto mejor, en esta ocasión los excelentes resultados creemos que pueden estar más influenciados por la situación de aprendizaje individual que pudo disfrutar la joven nº 9, donde toda la atención del educador-investigador y del educador observador participante estaba centrada en ella (preguntas, propuestas, alternativas, etc.).

La peor puntuación vuelve a ser para el joven nº7 con el nivel de riesgo más alto. Los restantes internos de la muestra obtienen distintas puntuaciones medias.

El nivel de *Participación Global de la muestra* es medio-alto, de 2,1 puntos sobre 3, bastante cerca (como en el caso de la variable interés) del 2,25, que podríamos considerar como una puntuación alta.

Analicemos ahora las puntuaciones obtenidas en las sesiones (gráfico 4.10 y 4.11).

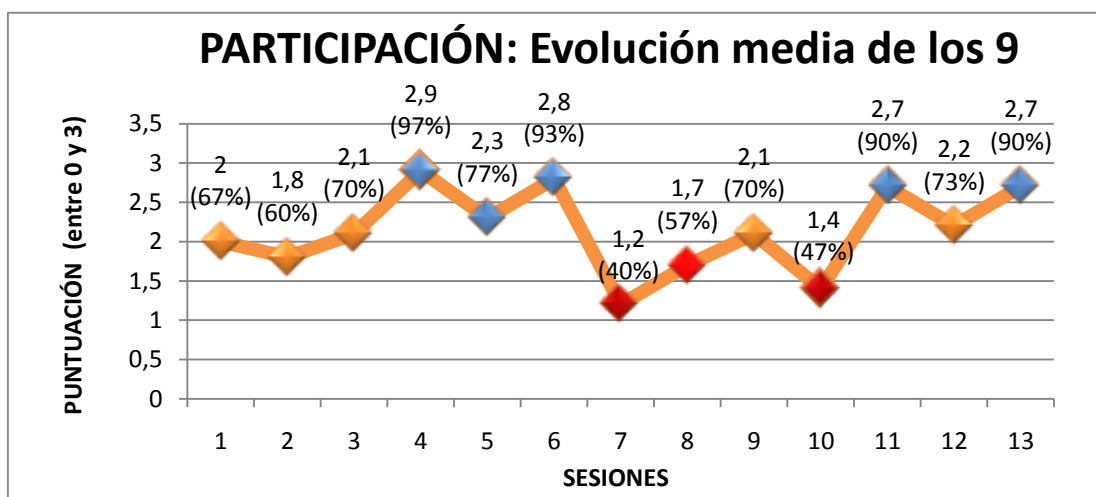
Gráfico 4.10: Puntuación por pisos de la variable “Participación”.



Aunque en la variable interés ya se ponía de manifiesto cierta semejanza entre las curvas que describen los tres pisos, es en la variable participación donde se distingue con más claridad que las puntuación de los diferentes pisos trazan una curva muy semejante. Esto parece indicar que el grado de participación aumenta o disminuye de forma progresiva en función de las sesiones de trabajo. De hecho, se aprecia cierta coincidencia entre pisos de las sesiones que obtienen altos y bajos resultados.

Veamos ahora el gráfico 4.11 con las puntuaciones medias por sesión de los 9 jóvenes que participaron en la investigación.

Gráfico 4.11: Puntuaciones medias por sesión de la variable “Participación”.



Teniendo como referencia los criterios de análisis descritos en el cuadro 4.17 observamos que:

- Las cinco sesiones que obtienen una puntuación media por encima del 75% son la sesión nº: 4, 5, 6, 11, 13. De estas cinco sesiones cuatro (nº 4, 6, 11, 13) coincidan con la variable interés.
- Las sesiones con puntuaciones más bajas vuelven a ser la nº 7 y la nº 10 y muy cerca de ellas la nº 8 (tercer peor resultado).
- No existe ninguna sesión con puntuaciones inferiores al 33% (puntuaciones de niveles no estimables).

Si nos centramos ahora en la influencia que pueden estar teniendo las distintas propuestas didácticas en la variable participación, volvemos a encontrarnos como en los análisis de las otras variables que:

- Las sesiones nº 4, 6, 11, 13 vuelven a obtener las puntuaciones máximas. En estas sesiones se realizan actividades y propuestas didácticas que les habían resultado atractivas y cercanas a su realidad: la relajación (sesión nº 4), el cuento (sesión nº 6), el role-playing donde los educadores hicieron de internos (sesión nº 11) o la visualización (sesión nº 13).
- Las sesiones nº 7 y 10 vuelven a cosechar las puntuaciones más bajas. Las actividades desarrolladas las vivenciaron como poco útiles. Destacan en este sentido los registros de *PNI: Positivo, Negativo, Interesante* (sesión nº 7) o los pasos para la búsqueda de alternativas (sesión nº 10).
Respecto a la sesión nº 8, se pone otra vez de manifiesto que la intervención didáctica (técnicas de manipulación de pensamientos) no fue la oportuna.
- Las restantes sesiones obtienen distintos resultados medios, donde la influencia de las intervenciones didácticas no parece tan impactante y van variando en función de los pisos y otras variables que pueden estar influyendo (el cansancio, los problemas personales, la decisión de los planes de fin de semana, etc.).

No obstante, se vuelve a poner de manifiesto la influencia que algunas propuestas didácticas han tenido sobre el éxito o el fracaso de las sesiones.

Valoremos por último la variable conductas disruptivas.

C.- CONDUCTAS DISRUPTIVAS.

Como ya habíamos adelantado al definir las variables individuales (cuadro 4.15) dividimos este tipo de conductas en verbales y no verbales, siguiendo así la propuesta que los autores del PPS-VCJ (Alba et al., 2005a) hacen en la *Ficha de observación de variables individuales por sesión*.

Para el análisis de esta variable debemos tener en cuenta que los resultados deben interpretarse de forma inversa, pues cuando mayor sea la puntuación en conductas disruptivas más dificultades encontraremos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Adjuntamos ahora las tablas 4.12 y 4.13 con las puntuaciones obtenidas en la variable conductas disruptivas (verbales y no verbales):

Tabla 4.12: Puntuaciones de la variable “Conductas Disruptivas (verbales)”.

CONDUCTAS DISRUPTIVAS		SESIONES DE TRABAJO													T
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
➤ VERBALES															
2º PISO	Joven nº 1	1	1	1	0	1	1	2	1	1	1	0	0	0	0,8
	Joven nº 2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	0	1	0	1,2
	Joven nº 3	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0,3
	Joven nº 4	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	0	0	1,2
	Joven nº 5	1	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	0	0	0,8
Total 2º-media 5 jóvenes		1	0,8	1	0,4	1	1	2	1,2	1	1,2	0,4	0,2	0	0,9
3º PISO	Joven nº 6	1	1	1	0	1	1	1	2	1	2	0	1	1	1
	Joven nº 7	2	2	2	1	2	2	3	3	2	3	2	2	1	2,1
	Joven nº 8	2	3	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1,7
Total 3º-media 3 jóvenes		1,7	2,0	1,7	0,7	1,7	1,3	2,0	2,3	1,7	2,3	1	1,3	1,0	1,6
4º PISO	Joven nº 9	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0,5
Total 4º		1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0,5
MEDIA (9 jóvenes)		1,2	1,2	1,1	0,4	1,2	1	1,9	1,4	1,2	1,6	0,6	0,6	0,3	1,1

Tabla 4.13: Puntuaciones de la variable Conductas Disruptivas (no verbales).

CONDUCTAS DISRUPTIVAS		SESIONES DE TRABAJO													T
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
➤ NO VERBALES															
2° PISO	Joven nº 1	0	0	1	0	1	0	2	1	1	1	0	0	0	0,5
	Joven nº 2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	0	1	0	1,3
	Joven nº 3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0,2
	Joven nº 4	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	0	1	1,4
	Joven nº 5	1	1	1	0	1	1	2	2	1	1	1	0	1	1
Total 2°-media 5 jóvenes		1	0,8	1,2	0,4	1	0,8	1,8	1,4	1	1	0,4	0,2	0,4	0,9
3° PISO	Joven nº 6	1	2	1	0	2	1	2	2	1	3	0	0	1	1,2
	Joven nº 7	3	3	2	1	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2,3
	Joven nº 8	1	2	2	2	2	1	3	2	2	3	1	1	2	1,8
Total 3°-media 3 jóvenes		1,7	2,3	1,7	1	2,3	1,3	2,7	2	1,7	3	1	1	1,7	1,8
4° PISO	Joven nº 9	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0,3
Total 4°		1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0,3
MEDIA (9 jóvenes)		1,2	1,3	1,2	0,6	1,3	0,9	2	1,4	1,1	1,7	0,6	0,4	0,8	1,1

En ambas tablas (4.12 y 4.13) se vuelven a observar resultados muy parecidos a los de variables anteriores pero con las puntuaciones inversas. Es decir, tanto en las conductas disruptivas verbales como en las no verbales, los mejores resultados son obtenidos por los jóvenes nº 3, 1, 5 (con los niveles de riesgo más bajos) y los peores el joven nº 7 seguido por el joven nº 8, ambos con los niveles de riesgo delictivo más alto de la muestra.

La joven nº 9, por su situación excepcional de aprendizaje individual, ha obtenido una puntuación muy baja de conductas disruptivas, lo cual es lógico si pensamos que estaba sola con dos adultos, lo que limitaba claramente las conductas disruptivas. Dada esta situación de excepcionalidad se fue extremadamente puntilloso en la valoración, puntuando de forma negativa algún comentario de mal gusto sobre algún interno de otro piso o alguna mueca fuera de lugar dando a entender que la propuesta concreta no le gustaba, o que estaba cansada.

El nivel de *Conductas disruptivas (verbales y no verbales)*, aunque varía mucho de unos a otros internos, a nivel global se considera medio-bajo.

Comprobemos qué puntuaciones se han obtenido en las sesiones (Gráfico 4.12 y 4.13).

Gráfico 4.12: Puntuación por pisos de la variable “Conductas disruptivas (verbales)”

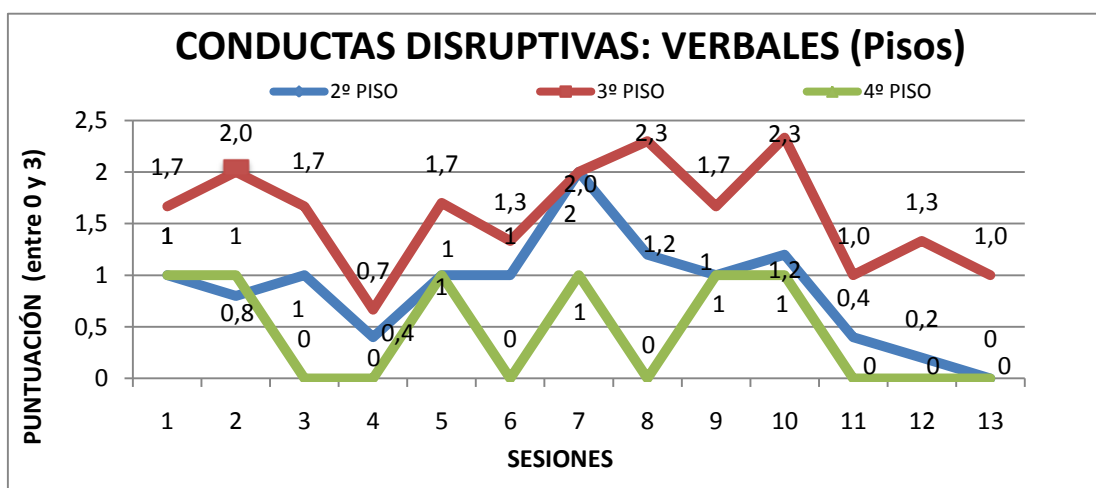
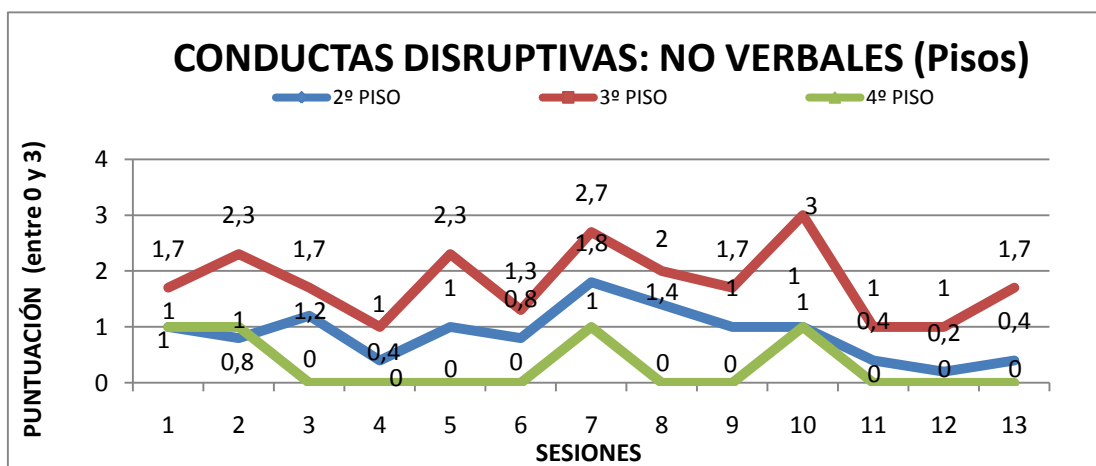


Gráfico 4.13: Puntuación por pisos de la variable Conductas disruptivas (no verbales).



Como en las variables anteriores (interés y participación), las puntuaciones de los distintos pisos trazan una curva semejante, lo que interpretamos como que el grado de conductas disruptivas aumenta o disminuye de forma consistente en función de las sesiones de trabajo.

Analicemos ahora las puntuaciones medias por sesión de los 9 jóvenes (gráficos nº 4.14 y 4.15)

Gráfico 4.14: Puntuación medias por sesión de la variable “Conductas Disruptivas (verbales)”.

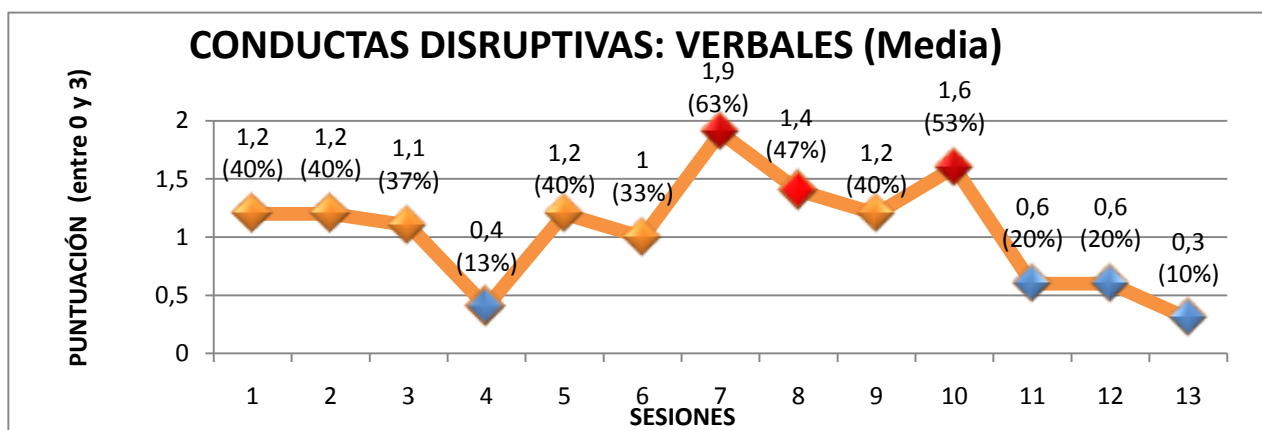
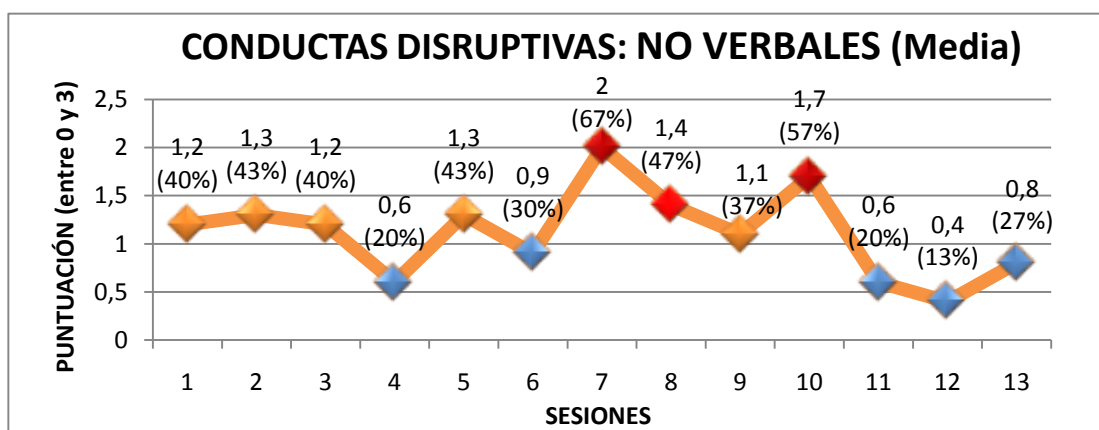


Gráfico 4.15: Puntuación medias por sesión de la variable “Conductas Disruptivas (no verbales)”.



En líneas generales se observa que vuelven a repetirse los resultados de las anteriores variables (puntuaciones inversas a las variables «interés y participación»):

- Los mejores resultados se encuentran nuevamente en las sesiones nº 4, 6, 11 y 13 aunque en este caso se suma también la nº 12 con puntuaciones muy bajas.
- Los peores resultados, al igual que en las variables anteriores, son para la sesión nº 7 y nº 10, con las puntuaciones más altas del programa en conductas disruptivas. La tercera puntuación más alta (tanto en verbales como en no verbales) es la nº 8, siendo la siguiente sesión con peores resultados.

Si centramos el análisis en la influencia que pueden estar ejerciendo las propuestas didácticas en las variables relacionadas con las Conductas Disruptivas (verbales y no verbales), encontramos resultados muy similares a las otras variables. Es decir, las actividades que les han resultado atractivas y cercanas a su realidad (contextualizadas) obtienen niveles más bajos de conducta disruptiva, y en las actividades que les resultan más arduas y descontextualizadas el nivel de conducta disruptiva aumenta considerablemente.

4.3.2.3.- Comparación entre los datos cuantitativos y las informaciones cualitativas de las variables individuales.

Una vez observadas las coincidencias en los datos cuantitativos, incorporamos al análisis las anotaciones cualitativas que encontramos en la *Libreta de notas*⁴⁸ del Educador-investigador y en el apartado de observación de la *Ficha de evaluación grupal de consecución de objetivos*⁴⁹.

Como el objeto de estudio es valorar cómo influyen las intervenciones didácticas en estas tres variables, centramos el análisis en este quehacer. Para ello, utilizaremos una tabla que nos permita visualizar con claridad las relaciones que se observan entre las sesiones, las propuestas didácticas, las anotaciones cualitativas y los datos cuantitativos⁵⁰, justificando de esta forma las relaciones que se puedan encontrar.

Como venimos defendiendo desde el análisis realizado para la variable consecución de objetivos, se vienen observando unas relaciones bastantes claras entre los resultados obtenidos y las actividades o propuestas didácticas que se plantean en las sesiones del trabajo. Incorporaremos pues las informaciones cualitativas y veamos si se siguen cumpliendo las relaciones que se han defendido hasta el momento. Comencemos por las cuatro sesiones que han obtenido mejores resultados (Tabla 4.14):

⁴⁸Como pudimos observar en el punto «3.4. Métodos, técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información», la *Libreta de Notas* es un instrumento que el educador-investigador utiliza para registrar situaciones, reflexiones, discrepancias y valoraciones que van surgiendo durante el proceso de implementación de la investigación y que pueden completar decisiones o valoraciones que hayan ido tomando los miembros del grupo de trabajo. Aunque puede recoger cualquier información y de diferentes fuentes, se ha dirigido principalmente a completar la información que se genera en los grupos de puesta en común. Como en estos grupos participaron los 8 Educadores Observadores Participantes la fuente de información se concreta en ellos (a no ser alguna excepción). Como referente para conocer de que fuente se obtuvo la información se utiliza el siguiente esquema: **Sesión n° – Piso ; Libreta de Notas.-Fecha, E.O.P. n°**. (E.O.P.: Educador Observador Participante. n°).

⁴⁹**F.C.O.- E.O.P. n°**: son las iniciales de la fuente a la que nos referimos: Ficha de evaluación grupal de Consecución de Objetivos. - Educador Observador Participante. N°.
En el piso 2° y 3° aparecen como fuente los dos educadores observadores participantes por piso que habíamos denominado “titulares” (ver punto 4.2.2.2 – Recursos humanos), y en el 4° piso la educadora que coincidió en la mayoría de las sesiones de trabajo. Por lo tanto la información cualitativa obtenida de la ficha (F.C.O.) se limita a estos 5 Educadores Observadores participantes.

⁵⁰En las tablas 4.14 y 4.15, se utilizan las iniciales de las variables por falta de espacio: I →Interés; P→Participación; CD(v) →Conductas disruptivas (verbales); CD (nv) →Conductas disruptivas (no verbales).

Tabla 4.14: Sesiones con mejores resultados. Comparación de datos e informaciones cualitativas.

SESIÓN	Actividades Propuestas didácticas	ANOTACIONES CUALITATIVAS	I	P	CD (v)	CD (nv)
Sesión 4: Control de los pensamientos, emociones y conducta (2ª parte).	Métodos de relajación <ul style="list-style-type: none"> - Se trabaja en el suelo en colchonetas cada una de las técnicas de relajación (respiraciones, autoinstrucciones, relajación muscular, relajación cognitiva). - Desarrollo de la relajación-hipnosis de la PNL (Programación Neurolingüística). - Puesta en común. 	<ul style="list-style-type: none"> “...provoca mucho interés el tema de la relajación, participan muy bien durante toda la sesión... parece interesantes esta nueva propuesta...” (Sesión nº 4- piso 2º; F.C.O.- E.O.P. nº1). “En la relajación “... se implicaron al máximo. Su comportamiento fue muy bueno...” (Sesión nº 4 - Piso 3º; Libreta de notas -17/10/06-, E.O.P. nº4). “La relajación la disfruté mucho, le pareció muy interesante...” (Sesión nº4 – Piso 4º; Libreta de notas-19/10/06-, E.O.P. nº 5). 	97%	97%	13%	20%
Sesión 6: Reconocer pensamientos y emociones.	Educación emocional <ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de grupo: Adivina la emoción. (Con imágenes). - Dinámica de grupo: interpretación de gestos. - Cuento de Jorge Bucay (la leyenda de los Sioux). Utiliza la emoción del amor como elemento motivador para llegar a las demás emociones. 	<ul style="list-style-type: none"> “La leyenda de los Sioux, encaja muy bien en el pensamiento adolescente... estuvieron atentos,... les interesó mucho, ...” (Sesión nº 6- piso 2º; F.C.O.- E.O.P. nº3). “Entienden el significado del cuento, y les parecen interesante lo que plantea” (Sesión nº 6- Piso 3º; Libreta de notas -24/10/06-, E.O.P. nº4). “...el cuento, describía perfectamente las situaciones emocionales de sus relaciones adolescentes con los chicos, estaba perfectamente contextualizado, le encantó y participó de forma activa” (Sesión nº 6- Piso 4º; Libreta de notas -08/11/06-, E.O.P. nº5). 	77%	93%	33%	30%
Sesión 11: Aplicación y puesta en marcha de la alternativa elegida.	Asertividad <ul style="list-style-type: none"> - Solución de enigmas - Juego de rol <ul style="list-style-type: none"> -Estilos de comunicación (tarjetas a los actores con el estilo de comunicación, el público tiene que adivinarlo). -Negociación. - Puesta en común. 	<ul style="list-style-type: none"> “... participaron todos, ...con las tarjetas quedó todo perfectamente claro,... apenas se dieron conductas disruptivas” (Sesión nº11- Piso 2º; Libreta de notas -21/11/06-, E.O.P. nº3). “en el role playing... se utilizaron ejemplos concretos que entendieron con facilidad..., eran situaciones cercanas que captaron su interés y esto invitó a la participación” (Sesión nº11- Piso 3º; F.C.O.- E.O.P. nº2). “ A pesar de estar ella sola, se pudo hacer la dramatización de estilos de comunicación, con ayuda de los dos educadores y su buena participación (Sesión nº11- Piso 3º; Libreta de notas -21/11/06- E.O.P. nº6). 	97%	90%	20%	20%
Sesión 13: Manejo de conflictos.	Conflictos y proyecto de vida. <ul style="list-style-type: none"> - Juego de rol (Situaciones de resolución de conflictos). - Visualización (relajación) de PNL. Inducción al pensamiento a través de imágenes cognitivas. - Puesta en común. 	<ul style="list-style-type: none"> “... en relación a la visualización mostraron mucho interés...” (Sesión nº13- Piso 2º; Libreta de notas -28/11/06- E.O.P. nº1). “... antes de empezar pudieron decir alguna tontería, pero después todos perfectamente concentrados, participando activamente en las indicaciones que se les daban...” (Sesión nº13- Piso 3º; Libreta de notas -28/11/06- E.O.P. nº2). “...la visualización-relajación volvió a ser un éxito, cuando le gustan las cosas no se distrae ...no interrumpe con comentario poco afortunados”. (Sesión nº13 – Piso 4º; F.C.O.- E.O.P. nº5). 	97%	90%	10%	27%

En la tabla 4.14 se aprecia claramente que las intervenciones que están bien contextualizadas con ejemplos y situaciones cercanas captaron su **interés**,

motivaron la **participación** y contribuyeron a disminuir el número de **conductas disruptivas**.

Veamos ahora las sesiones con resultados menos favorables (tabla 4.15):

Tabla 4.15: Sesiones con peores resultados. Comparación de datos e informaciones cualitativas.

SESIÓN	Actividades Propuestas didácticas	ANOTACIONES CUALITATIVAS	I	P	CD (v)	CD (nv)
Sesión 7: <i>Búsqueda de alternativas.</i>	<p>Técnica del PNI (Positivo, Negativo, Interesante).</p> <p>Se utilizan un registro individual (Ficha)</p> <p>Tres situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Andrés un repartidor. • Vecino que hace ruido. • Ley que obliga a dos jueces que juzguen el mismo caso. 	<p>“...la técnica de la PNI, les resultó demasiado abstracta y sin interés” (Sesión nº7- Piso 3º; F.C.O.- E.O.P. nº2).</p> <p>“tenemos que dedicar mucho tiempo de nuestra intervención a parar esas conductas desafortunadas” (Sesión nº 7– Piso 3º; Libreta de Notas-07/11/06-, E.O.P. nº 2).</p> <p>“El registro que le mandamos hacer de las distintas situaciones (positivo, negativo, interesante), le resultó muy pesado, no se la vio muy participativa” (Sesión nº 7 – Piso 4º; Libreta de Notas -15/11/06-, E.O.P. nº 5).</p>	40%	40%	63%	67%
Sesión 10: <i>Elegir las alternativas/ soluciones válidas.</i>	<p>Proceso para elegir alternativas y soluciones válidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Exposición de los pasos para la solución de problemas y para el análisis de las distintas elecciones. ➤ Situación: Tragedia en el Instituto (Pasos: hechos y/u opiniones, pensamientos, solución, consecuencias, identificar el problema, ...). 	<p>“El esquema de búsqueda de alternativas con todos sus pasos, les resultó pesado. ... no se implicaron ni participaron como otras veces, parecía no interesarles mucho...” (Sesión nº10 - Piso 2º; F.C.O.- E.O.P. nº1).</p> <p>“...con tantos pasos... se perdieron, ... se les notaba distraídos, ... picoteros... no les interesaba...” (Sesión nº10- piso 3º; F.C.O.- E.O.P. nº4).</p> <p>“Le cansa mucho seguir todos los pasos que se le planteamos en la actividad, ... la verdad no creo que lo viera como algo útil que le puede ayudar” (Sesión nº 10 – Piso 4º; Libreta de Notas- 22/11/06- E.O.P. nº 5).</p>	57%	47%	53%	57%
Sesión 8: <i>Detección de los errores de pensamiento propios y de los demás.</i>	<p>Técnicas de manipulación de pensamientos. (Simplificación excesiva, generalización, propaganda, transferencia, ...)</p> <p>Exposición de conocimientos. (Ej.: En la cárcel no se está tan mal, futbolistas son cuerpo no cerebro, ...).</p> <p>➤ Dinámica: Análisis de la publicidad. Con recortes de revista se valora la manipulación de pensamientos en la publicidad.</p>	<p>“...Los ejemplos no fueron los más apropiados, las técnicas de manipulación de pensamientos no les parecieron muy útiles, no participaron como otras veces, estaban más distraídos, ... (Sesión nº 8– Piso 2º; Libreta de Notas-09/11/06-, E.O.P. nº 7).</p> <p>“...quizás hablamos demasiado los educadores, fue excesivamente larga (65 minutos), ...les resulta complicada las técnicas de manipulación de pensamientos. Tenemos que intentar poner ejemplos más cercanos y concretos que no den margen a la divagación... les interesen y fomenten más la participación. (Sesión nº 8 – piso 3º; F.C.O.- E.O.P. nº2).</p> <p>“...con las técnicas de manipulación de pensamientos se distrajeron, no logramos captar su atención,... su interés bajo y la participación fue más escasa”. (Sesión nº 8-piso 4º; F.C.O.- E.O.P. nº5).</p>	63%	57%	47%	47%

En la tabla 4.15 se observa, en cambio, que las propuestas de actividades con ejemplos alejados de su realidad, con técnicas, registros y técnicas que exigen un razonamiento excesivamente estructurado, les resultaron pesadas,

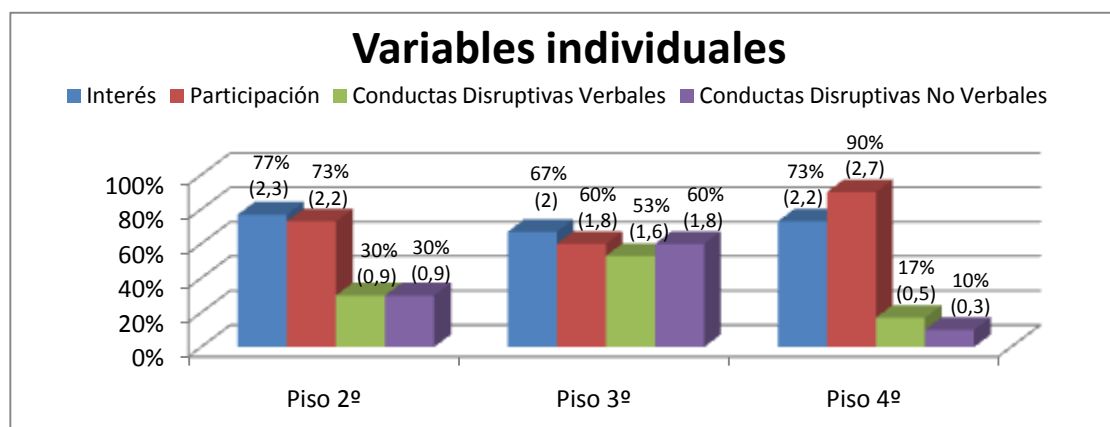
demasiado abstractas y **sin interés** para ellos. Esto provocó cansancio y distracción, lo que **inhibe la participación**, haciendo que se pierdan en enredos que acaban en **conductas disruptivas** que nos obligan a tener que dedicar gran parte de nuestra intervención a poner orden, intentando detener los comentarios y actuaciones poco afortunadas.

Analicemos ahora los resultados totales por pisos.

4.3.2.4.- Resultados totales obtenidos para cada piso y variable.

Partiendo de los datos recogidos en las tablas 4.10, 4.11, 4.12 y 4.13 presentamos el gráfico 4.16 las *puntuaciones medias totales*⁵¹ por pisos de las variables individuales: *Interés, Participación y Conductas disruptivas (Verbales y No Verbales)*.

Gráfico 4.16: Puntuaciones medias totales de las variables individuales.



Como se puede observar, los mejores resultados los encontramos en el 2º piso (varones entre 18 y 20 años con riesgo delictivo bajo y moderado) y el 4º piso (trabajo individual con una interna de 16 años y riesgos delictivo moderado), con puntuaciones en **interés** y **participación** por encima del 75% (a excepción de la variable participación en el 2º piso, que queda a las puertas con un 73%). Tomando como referencia para el análisis de las variables individuales los criterios propuestos en el cuadro 4.17, estas puntuaciones situadas en torno al 75% pueden considerarse altas y, por lo tanto, muy positivas.

En el 3º piso (varones entre 14 y 17 años con riesgo delictivo alto y moderado) las puntuaciones en estas dos variables bajan de forma considerable (67% y 60%), valorándose como puntuaciones medias-altas.

⁵¹ Entendemos por puntuaciones medias totales de cada variable, las que se obtienen de hallar el sumatorio de las medias por sesión de los 9 jóvenes que participan en la investigación, dividido todo ello por las trece sesiones de las que consta el programa.

En relación a las **conductas disruptivas**, verbales y no verbales, los datos cuantitativos del 2º y 4º piso no superan en ningún caso el 33%, por lo que se estima que las conductas disruptivas son bajas y como consecuencia muy positivas. En cambio, en el piso 3º los datos de estas conductas se sitúan entre 53% y 60%, valorándose como medias.

Por variables, cabe subrayar que los resultados en interés y participación son bastante semejantes, al igual que en conductas disruptivas verbales y no verbales.

La mayor diferencia se encuentra en el 4º piso, donde la variable interés obtiene un 73% y participación un 90%. No obstante, como venimos apuntando, los resultados del 4º piso están condicionados por su situación particular de intervención individual (tutorial), en la que fue necesario concentrar las 13 sesiones o reuniones de trabajo en 7, obligándonos a implementar los mismos contenidos en la mitad de tiempo.

Esta singularidad, donde la intervención es individual, parece que podría propiciar la participación, explicando que el resultado sea tan positivo (90%). Además, parece lógico pensar que los bajos datos en conductas disruptivas vienen favorecidos por la intervención individual, al no tener ningún compañero con el que poder enredar en las sesiones.

Por otro lado, la excesiva concentración de contenidos pudo provocar que la variable interés a pesar de obtenerse un nivel de participación alto, baje respecto a la variable participación.

Respecto a las diferencias entre el piso 2º y 3º, volvemos a encontrarnos con una diferencia de resultados bastante importante. Además de otras posibles variables que no somos capaces de controlar y que pueden estar interviniendo, parece influir la diferencia de **edad** (Piso 2º: entre 18 y 20 años; Piso 3º: entre 14 y 17 años) y sobre todo las diferencias existentes en el **nivel de riesgo delictivo**⁵².

Si recordamos los resultados del nivel de riesgo, en el piso 2º uno de los internos obtenía un riesgo “bajo” y los cuatro restantes conseguían un riesgo “moderado”.

En cambio, en el piso 3º el nivel de riesgo obtenía puntuaciones mucho más altas, con un caso de nivel de riesgo moderado y dos casos de nivel de riesgo alto. Cabe destacar que en estos dos últimos casos el I.G.I.-J detectaba conflictividad y problemas en las relaciones con el grupo de iguales y con los profesores, manifestándose comportamientos disruptivos en la educación

⁵² Se adjuntan como referencia para las comparaciones entre jóvenes las puntuaciones de nivel de riesgo delictivo, obtenidas a través del IGI-J: Joven nº1: Moderado (10); Joven nº 2: Moderado (21); Joven nº 3: Bajo (7); Joven nº 4: Moderado (20); Joven nº 5: Moderado (13); Joven nº 6: Moderado (21); Joven nº 7: Alto (30); Joven nº 8: Alto (26); Joven nº 9: Moderado (18).

normalizada. Esto parece explicar los resultados superiores del 3^{er} piso en la variable conductas disruptivas.

4.3.2.5.- En resumen.

Como valoración general de este apartado cabe señalar que los datos e informaciones obtenidas nos hacen considerar positivos los resultados de estas variables individuales.

Las puntuaciones medias totales para los 9 jóvenes son del 73% en la variable interés y del 70% en la variables participación, ambas muy cerca del 75%⁽⁵³⁾, por lo que definimos los resultados como Medios-Altos.

Si recordamos el último de los condicionantes del contexto, *Reticencia de los jóvenes hacia actividades o programas de corte cognitivo*, los resultados obtenidos en las variables individuales cobran aún más relevancia dado que, a excepción de alguna actividad concreta, no se aprecia rechazo al programa.

El 4^o piso por su singularidad (intervención individual y concentración de contenidos en 7 sesiones) no permite comparar resultados con los demás grupos. Sin embargo, entre el 2^o y el 3^o las distintas puntuaciones obtenidas pueden venir provocadas, por lo menos en parte, por las diferencias en la edad y sobre todo en el nivel de riesgo delictivo de los jóvenes de uno y otro piso. Es decir, a niveles de riesgo delictivo más bajos (como es el caso del 2^o piso), y edades por encima de los 18 años observamos mejores resultados en las variables individuales.




Pero probablemente uno de los aspectos más importantes a valorar en este apartado es conocer cómo influyen las actividades, las estrategias de intervención o los métodos didácticos utilizados en cada una de las sesiones en las variables individuales. A este respecto los análisis realizados son claros e inequívocos, poniendo de manifiesto que:

- En las sesiones (nº 4, 11, 13 y 6) con intervenciones didácticas adaptadas y contextualizadas a la realidad de los jóvenes, que son bien acogidas y les resultan atractivas se obtienen, en términos generales, niveles altos en las variables “*interés*” y “*participación*” y bajos en la variable “*conductas disruptivas*” (verbales y no verbales).
- En cambio, las sesiones (nº 7, 10 y 8) con actividades y propuestas didácticas que ellos valoran alejadas de su realidad, que les resultan pesadas y poco significativas, ofreciéndoles técnicas con registros que exigen un razonamiento excesivamente estructurado, contribuyen a provocar desmotivación y que los resultados en las variables “*interés*” y “*participación*” bajen y los niveles de “*conductas disruptivas*” (verbales y no verbales) aumenten de forma considerable.

⁵³ En los criterios para el análisis de las variables individuales (cuadro 4.17), se consideran Puntuaciones Altas, las que son iguales o superiores al $\frac{3}{4}$ (igual o mayor al 75%).

Tabla 4.16: Resumen del apartado de valoración de las “Variables Individuales” (porcentajes).

VARIABLES INDIVIDUALES: INTERÉS, PARTICIPACIÓN Y CONDUCTAS DISRUPTIVAS														
(Nivel de resultados totales: Medios-Altos)														
Variaciones entre sesiones					Variaciones entre pisos									
SESIONES CON RESULTADOS MÁS POSITIVOS			SESIONES CON RESULTADOS MENOS POSITIVOS			GRUPOS	VARIABLES	%						
Nº4	Interés		97%		Nº7	Interés		40%		Piso 2º	Interés		77%	
	Participación		97%			Participación		40%			Participación		73%	
	C.D.	Verbales	37%			C.D.	Verbales	63%			C.D.	Verbales	30%	
		No verbales	40%				No verbales	67%				No Verbales	30%	
Nº11	Interés		97%		Nº10	Interés		57%		Piso 3º	Interés		67%	
	Participación		90%			Participación		47%			Participación		60%	
	C.D.	Verbales	20%			C.D.	Verbales	53%			C.D.	Verbales	53%	
		No verbales	20%				No verbales	57%				No Verbales	60%	
Nº13	Interés		97%							Piso 4º	Interés		73%	
	Participación		90%								Participación		90%	
	C.D.	Verbales	10%								C.D.	Verbales	17%	
		No verbales	27%									No Verbales	10%	
Nº6	Interés		77%		Nº 8	Interés		63%		Medias Totales	Interés		73%	
	Participación		93%			Participación		57%			Participación		70%	
	C.D.	Verbales	33%			C.D.	Verbales	47%			C.D.	Verbales	37%	
		No verbales	30%				No verbales	47%				No Verbales	37%	

 Algunas explicaciones a los resultados más positivos: Intervenciones didácticas: <ul style="list-style-type: none"> • Adaptadas a los jóvenes y contextualizadas en su realidad. • Les resultan atractivas (bien acogidas). • Obtienen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Niveles altos en las variables: <i>Interés</i> y <i>Participación</i>. ○ Niveles bajos en la variable <i>Conductas disruptivas</i> (verbales y no verbales). <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px auto; width: fit-content;"> Como consecuencia </div> <p>Disminuye la reticencia a las actividades de corte cognitivo.</p>	 Algunas explicaciones a los resultados menos positivos: Intervenciones didácticas: <ul style="list-style-type: none"> • Alejadas de las características y la realidad de los jóvenes (ofrecen técnicas con registros que exigen un razonamiento excesivamente estructurado), no aprecian su utilidad. • Les resultan arduas, pesadas, desmotivantes y poco significativas. • Obtienen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Niveles medios-bajos en las variables <i>Interés</i> y <i>Participación</i>. ○ Niveles medios-altos en la variable <i>Conductas disruptivas</i> (verbales y no verbales). 	 Algunas explicaciones a las diferencias entre pisos: Parece que el nivel de riesgo delictivo (según IGI-J) es una constante que puede estar influyendo en mayor o menor medida en la diferencia de resultados entre pisos, a más nivel de riesgo peores resultados. En este sentido no podemos olvidar que dos de los internos del 3º presentan problemas en las relaciones con el grupo de iguales y con los profesores, manifestándose comportamientos disruptivos en la educación normalizada. En el caso del 4º piso influyen especialmente su singular situación de intervención: <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo tutorizado: Favorece los resultados de las tres variables individuales. • Concentración de todos los contenidos en 7 sesiones: Condiciona de forma negativa los resultados.
--	--	---

4.3.3 DESARROLLO FORMATIVO DEL TRABAJO DIDÁCTICO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA: REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA.



Probablemente este apartado es uno de los ejes fundamentales de la investigación. No podemos olvidar que el objetivo general de la tesis es generar un proceso formativo de reflexión y mejora de la práctica, centrado en el ámbito de la intervención didáctica en los programas socioeducativos.

Una vez evaluada la influencia de las distintas propuestas didácticas en las variables *consecución de objetivos*, *interés*, *participación* y *conductas disruptivas*, sería adecuado seguir profundizando en este espacio. Para ello, planteamos un proceso de reflexión-acción que intentará dar una respuesta pedagógica a los diferentes resultados obtenidos en las variables anteriores.

Este proceso de reflexión sobre la práctica comienza con la definición de unos núcleos temáticos de clara orientación didáctica que guiarán la elaboración, adaptación y la evaluación de cada una de las sesiones y del posterior análisis general del programa.

De este modo se intenta dar respuesta a cuatro de los objetivos específicos de la investigación:

- 1.- Seleccionar y adaptar el programa a las características del centro y de sus internos/as.

- 2.-Definir los núcleos temáticos de referencia para la planificación y el análisis de nuestro trabajo didáctico.
- 6.-Reducir las reticencias de los jóvenes hacia los programas de corte cognitivo, facilitándoles una experiencia previa positiva y motivadora.
- 7.-Elaborar propuestas didácticas de actuación que contribuyan a mejorar el éxito de los programas socioeducativos.

En el caso del último objetivo, se sientan las bases para que en el apartado de conclusiones se logre definir, repensar y defender las propuestas didácticas de actuación que pensamos pueden ayudar a mejorar el éxito de los programas de competencia social en particular, y de los socioeducativos en general.

Comencemos, por tanto, definiendo los núcleos temáticos que guían el análisis didáctico.

4.3.3.1.- Definición de los núcleos temáticos.

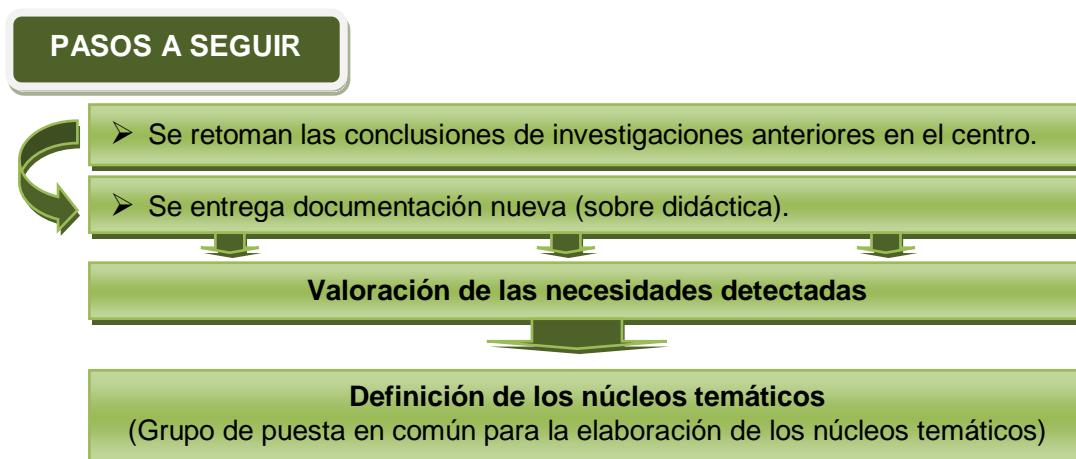
La aplicación del programa requería una dinámica de trabajo flexible que posibilitase ir aprendiendo y mejorando de nuestras intervenciones cotidianas a través de un análisis continuo del desarrollo de las sesiones que íbamos realizando. Este hecho convertía la implementación de las sesiones en un proceso de reflexión sobre la práctica, que se inicia con el diseño y adaptación de las actividades a nuestra realidad educativa, para después analizar los resultados obtenidos y proponer **cambios didácticos** que ayudasen a **mejorar la aceptación y el rendimiento** de los jóvenes en las sesiones de trabajo.

No olvidemos que el objetivo específico número siete de la investigación está orientado a reducir las reticencias que suelen tener los jóvenes hacia este tipo de programas de corte cognitivo. De hecho, tanto en la literatura científica (Garrido y López, 2005) como en nuestra experiencia profesional, se han detectado problemas de aceptación de este tipo de programas socioeducativos.

Para centrar el proceso de reflexión teníamos que definir una serie de indicadores o núcleos temáticos que nos permitiesen concretar el análisis para no cometer el error de enzarzarnos y perdernos en divagaciones estériles y difusas sobre didáctica general.

Este proceso de concreción de los grupos temáticos se planificó en una serie de pasos que presentamos a continuación (cuadro 4.18):

Cuadro 4.18: Planificación del proceso de concreción de núcleos temáticos.



Se parte por lo tanto, como ya habíamos manifestado en otros apartados, de las conclusiones y resultados de dos trabajos anteriores realizados en el centro: “*La evaluación de necesidades de competencia social*” (Pintado Rey, 2003) y las reflexiones para la intervención defendidas en el artículo “*Socialización y menores en régimen de internamiento*” (Pintado Rey, 2007).

En estas conclusiones y resultados destacamos la necesidad de dirigirnos hacia un “... **trabajo didáctico de transformación y adaptación** de nuestras actividades y dinámicas socioeducativas, fomentando la **participación activa** de los jóvenes que son los verdaderos protagonistas. Como defiende Paulo Freire en sus textos, uno de los puntos clave de nuestra práctica educativa debe seguir siendo **provocar la curiosidad** creciente en los educandos y para ello tenemos que intentar conseguir que consideren **interesantes** y **útiles** las nuevas alternativas que van construyendo durante su proceso de cambio” (Pintado Rey, 2007).

Analizando detenidamente estas conclusiones comenzaban a aparecer una serie de planteamientos como la participación activa, la motivación o la importancia de conseguir que los jóvenes fuesen capaces de considerar interesantes y útiles para su futura vida en libertad algunas de las alternativas prosocial trabajadas.

Con estos cimientos iniciamos un proceso de revisión documental relacionado con las *teorías de la educación* (Carreño, 2000), recurriendo en primera instancia a los clásicos como María Montessori, Freinet, Decroly, Dewey, Froebel, etc., para seguir con autores más recientes como Freire (1998, 1999a, 1999b), Cesar Coll et al. (1996, 1999) o Philippe Meirieu (1997, 2006, 2007).

Esta documentación teórica se cruzó con las necesidades detectadas que habíamos definido en el punto «4.1.2.1» de la Fase I: Contexto, con objeto de adecuar la concreción y definición de los núcleos temáticos a las necesidades reales de nuestro contexto para poder aportar soluciones eficaces orientadas a mejorar nuestra práctica.

Si retomamos las necesidades detectadas en el tema específico de la intervención didáctica nos encontramos especialmente con dos:

- *Ausencia de una dinámica de propuestas variadas para la intervención.* Hasta el momento en el centro predominaba una estrategia didáctica rutinaria, uniforme y repetitiva, basada principalmente en la lectura de un texto y en la contestación de unas preguntas.
- *Falta de una metodología de referencia en la que apoyar la intervención.* Se había detectado una carencia de criterios y pautas metodológicas que nos ayudasen a analizar nuestra práctica y nos proporcionasen estrategias, métodos y recursos que nos permitiesen mejorar nuestra intervención.

Por lo tanto, teníamos que buscar respuestas sobre “*cómo enseñar y aprender*” de forma más eficaz a través de estos programas socioeducativos que estábamos desarrollando en el centro. Pero siempre partiendo de nuestra realidad socioeducativa, sin perder de vista las características de nuestro colectivo de jóvenes, sumergiéndonos en sus esquemas de pensamiento, en su forma de pensar y entender la vida, averiguando lo que ellos podían considerar prioritario y útil.

Desde esta perspectiva, sólo podíamos entender el **trabajo didáctico** como el proceso mediante el cual se intenta entender cómo funciona la cabeza del educando, con la finalidad de facilitarle la percepción, la asimilación, la reflexión y el razonamiento de los saberes que perseguimos que conozca, en nuestro caso especialmente procedimentales y actitudinales.

Lo complicado, sin embargo, era precisar en qué puntos habría que hacer hincapié. Es decir, **cuáles queríamos que fuesen los núcleos temáticos en los que centrar nuestra reflexión** para llegar a conocer y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para responder a este interrogante nos reunimos en el denominado *Grupo de puesta en común para la elaboración de los núcleos temáticos*, expusimos las conclusiones de investigaciones anteriores, las necesidades detectadas y la revisión documental y concretamos los núcleos temáticos que decidimos que deberían guiar nuestro trabajo de análisis y planificación.

Dada la ausencia de una referencia metodológica, nos parecía conveniente proponer, como primer núcleo temático de referencia, los **recursos metodológicos** que íbamos a utilizar en la implementación de cada una de las unidades didácticas.

Estos recursos metodológicos deberían buscar la participación activa de los educandos, contextualizando nuestra intervención con objeto de acomodarla a las características de los discentes, asegurándose que los contenidos fuesen significativos, atractivos, interesantes y útiles para los jóvenes que participan en el programa. Por lo tanto, el segundo núcleo temático de análisis debería ser la **acomodación a las características de los discentes**.

Pero para conseguir la implicación de los jóvenes habría que crear un clima de aprendizaje adecuado donde todas las personas implicadas en el proceso educativo se pudiesen sentir cómodas y seguras. Es decir, el tercer núcleo temático tendría que girar en torno al **clima de trabajo**.

Los **contextos de aprendizaje** relacionados con la organización del tiempo y el espacio y los distintos agrupamientos diferenciados se proponían como cuarto núcleo temático de estudio.

Con estos cuatro núcleos temáticos habíamos dado un paso más en la concreción de lo que queríamos analizar, máxime cuando pretendíamos establecer unos recursos metodológicos que estuviesen adaptados a las características de los discentes, en un clima de trabajo adecuado y con un contexto de aprendizaje determinado.

Por último, quisimos plantear un quinto núcleo temático denominado **Otros**, abriendo así el análisis a temas de interés que pudiesen ir surgiendo a lo largo del proceso.

Cada uno de estos núcleos temáticos fueron definidos en el cuadro 4.19, obtenida de la reflexión y el consenso del grupo de puesta en común.

Cuadro 4.19: Definición de los núcleos temáticos

(Grupo de puesta en común para la elaboración de los núcleos temáticos).

PROPUESTA GENÉRICA	NÚCLEOS TEMÁTICOS DE ANÁLISIS
Desarrollar un proceso de reflexión sobre nuestra intervención. Que nos ayude a dar respuestas relacionadas con el “cómo enseñar y aprender” en este tipo de programas socioeducativos (de corte cognitivo).	Recursos metodológicos: Repertorio de <u>instrumentos</u> y <u>métodos</u> pedagógicos orientados a mejorar la asimilación de contenidos especialmente procedimentales y actitudinales.
	Acomodación a las características de los educandos: Adaptación de las actividades a los educandos con objeto de que sean <u>significativas</u> (que partan de los conocimientos previos) y de <u>interés</u> para ellos, pudiendo ser capaces de apreciar su <u>utilidad</u> con objeto de fomentar la participación e implicación en unas tareas de formación que les resulten <u>atractivas</u> y cercanas recurriendo para su aprendizaje al ámbito <u>racional</u> y <u>emocional</u> .
	Clima de trabajo: Ambiente para la asimilación de saberes y la <u>participación</u> activa de los educandos. Para ello será importante disminuir el número de <u>conductas disruptivas</u> que obstaculicen la marcha normal de las sesiones dificultando la <u>atención</u> , el aprendizaje y las relaciones interpersonales.
	Contexto de aprendizaje: Entorno de intervención relacionado con la organización de los <u>espacios</u> , la estructuración del <u>tiempo</u> y los distintos <u>agrupamientos</u> o acompañamientos individuales.
	Otros: Análisis y razonamientos diversos que pudiesen ser de interés y vayan surgiendo durante el proceso.
<i>Grupo de puesta en común para la elaboración de los núcleos temáticos, realizado el 19-09-06.</i> Fuente: Educadores observadores participantes (E.O.P.) nº 1, 2, 3, 4 y 5. Propuestas asumidas por los cinco E.O.P., tras la incorporación de distintas matizaciones por el educador –investigador (dinamizador).	

Una vez definidas estas metacategorías o núcleos temáticos ya disponíamos de un modelo que delimitaba hacia dónde debíamos dirigir la observación y el análisis de nuestra práctica. No obstante, quisimos concretar aún más estas definiciones en un cuadro-informe que nos sirviese de registro para recoger la información observada y luego consensuada a través de los *Grupos de puesta en común para la evaluación de las sesiones*. A continuación adjuntamos dicho registro (Cuadro 4.20)

Cuadro 4.20: Registro de cuadro-informe para la evaluación de las sesiones.

SESIÓN Nº	NÚCLEOS TEMÁTICOS			
	Recursos metodológicos	Acomodación a los jóvenes	Clima de trabajo	Contexto de aprendizaje
	✓ Métodos e instrumentos utilizados (Se describen las actividades desarrolladas y los recursos utilizados. Ej.: cuento, ficha de trabajo, dinámica de grupo, exposición de contenidos, lluvia de ideas, técnica de relajación, juego, role playing, visualización, etc.)	✓ Variaciones respecto al programa original (Se concretan los elementos que no varían, así como las adaptaciones o aportaciones realizadas al PPS-VCJ). ✓ Significatividad. (Nivel). ✓ Interés - Nivel - Atractivo (racional-emocional) - Utilidad (percepción de los jóvenes)	✓ Participación (Ordenada, activa, pasiva). Nivel ✓ Conductas disruptivas Nivel ✓ Atención Nivel	✓ Espacios (único o variado) ✓ Tiempos (único o variados) ✓ Agrupamientos (Individual, pequeño grupo, gran grupo) Descripción general de la forma y el contexto aprendizaje.

4.3.3.2.- Cuadros-informe de las sesiones: Proceso de reflexión-acción.

La dificultad para describir un proceso de investigación-acción, como señala Fernández Gutiérrez (2003), se origina en que éste es dinámico, circular en cada uno de los pasos y progresivo en su diseño, planificándose cada sesión a la luz de los resultados anteriores.

Los cuadros-informe se fueron generando principalmente en dos de las fases de este proceso de investigación-acción, la fase «4-Reflexión» y la «1-Planificación», no obstante, es un trabajo que está presente en todo el proceso y se relaciona de forma directa con las cuatro fases de reflexión-acción (véase el punto «3.4.2 Proceso de reflexión-acción como método transversal»).

Con el fin de ilustrar este trabajo, describimos a modo de ejemplo, las distintas acciones que se van sucediendo en este proceso de elaboración de los cuadros-informe de cada una de las sesiones.

Dicha elaboración se inicia en la fase «4.-Reflexión», con la reunión del *grupo de puesta en común para la evaluación de las reuniones*, donde se analizará y estudiará de forma conjunta por parte de los educadores observadores participantes⁵⁴, los datos e informaciones recogidas tras el desarrollo de la última sesión implementada.

Con estos datos e informaciones comenzará la fase de propuestas y discusión para cumplimentar el cuadro-informe (véase cuadro 4.20). Proceso éste que será dinamizado por el educador-investigador y se cerrará con el consenso de todos y todas o, en el peor de los casos, con una mayoría simple explicitando las diferencias propuestas. No obstante, si el acuerdo no es amplio o el tiempo de trabajo resultase escaso, el educador-investigador prepararía para la próxima sesión una propuesta con las ideas expuestas hasta el momento, con objeto de retomar el debate y conseguir el visto bueno del grupo de educadores observadores participantes.

Una vez consensuada la información y transcrita al cuadro-informe por el educador-investigador, se pasará a la fase de «1.-Planificación», donde adaptaremos las sesiones originales del PPS-VCJ al contexto y las características de los/as jóvenes. Adaptación está principalmente orientada al ajuste y diseño de actividades, recursos y técnicas a utilizar en el desarrollo de las sesiones.

Apoyándonos en la información analizada hasta la fecha, comenzamos a proponer y valorar propuestas didácticas contextualizadas que les pudiesen

⁵⁴ A estos *grupos de puesta en común para la evaluación de las reuniones* asistirán al menos un representante de cada uno de los tres pisos que participan en la investigación.

resultar atractivas, limitando así las reticencias conocidas a este tipo de programas de corte cognitivo.

A modo de ejemplo, la **sesión nº 1** del PPS-VCJ constaba de 4 objetivos, de los que se eliminó el primero, “Facilitar el conocimiento entre los miembros del grupo”. Hay que tener en cuenta que partíamos de un grupo que se conocía y estaba acostumbrado a trabajar juntos en actividades socioeducativas, por lo que no tenía mucho sentido proponer ejercicios o dinámicas de presentación.

En esta sesión nº 1, nos centraríamos, por lo tanto, en los tres objetivos restantes:

- 2.-Mostrar una primera aproximación del contenido del programa.*
- 3.-Establecer unas normas básicas consensuadas a seguir en el desarrollo del programa.*
- 4.-Demostrar la eficacia del trabajo en grupo.*

Para conseguir estos objetivos de aprendizaje teníamos que desarrollar unas actividades que podían ser las que proponía el PPS-VCJ, una adaptación de ellas, u otras nuevas que se ajustasen mejor a nuestra realidad.

Para enfrentarnos al primero de los objetivos se propusieron nuevas actividades, como el cuento en asturiano: “La madreña máxica”, basado en la historia de Aladino y la lámpara maravillosa. Esta adaptación contextualizada, al vocabulario, las formas y las vivencias de nuestros/as jóvenes, tiene un claro carácter motivador. Al cuento se le adjunta una ficha de trabajo con preguntas orientadas a que los/as jóvenes fueran descubriendo por ellos mismos cual podría ser la finalidad y los contenidos de este nuevo programa que comenzaban.

Ej: ...¿Por qué piensas que el protagonista estaría pensando pedir como deseo ser feliz, sentirse bien, estar a gusto, etc.?, ¿Qué entiendes por ser feliz?, ¿Cómo podemos ser felices?, ¿cómo podemos estimular las emociones positivas como la felicidad?, ¿cómo podemos enfrentarse o prevenir la aparición de emociones negativas?

¿Os gustaría dedicar un tiempo a conocernos y a trabajar estas cosas?

Pues esto es el programa Conociéndonos, una serie de actividades que os ayuden a conoceros mejor, ...

El segundo de los objetivos, se dirigía a establecer unas normas básicas consensuadas que nos ayudasen a desarrollar, en un clima de respeto y un ambiente apropiado, las sesiones de trabajo que íbamos a compartir.

Aprovechando el cuento, se les plantearon una serie de interrogantes sobre la necesidad de respetar unas normas mínimas para el programa.

Ej: ...¿por qué crees que el Nuberu que salió de la madreña mágica les exigió que los deseos fuesen coherentes y respetuosos con los valores de honradez y respeto?

¿Pensáis que unas normas mínimas nos ayudarán a que el grupo funcione mejor y aprovechemos más del tiempo?, ¿Qué normas básicas se te ocurren?, ¿entre esas normas básicas tiene que estar: el respeto, el esfuerzo e implicación, la colaboración, etc.?, etc.

Es decir, pretendíamos que los jóvenes elaborasen, con nuestra ayuda, unas sencillas normas de funcionamiento y comportamiento que les íbamos a exigir en el programa. De esta manera las normas adquirirían más sentido y utilidad para ellos, ya que eran sus propuestas, su compromiso de partida.

Como podemos observar, hasta este momento todas las propuestas didácticas que fuimos planteando se incorporaron a la sesión original del PPS-VCJ. En cambio, para dar respuesta al tercer objetivo, se decidió utilizar la actividad que aportaba el PPS-VCJ, pues se adaptaba perfectamente a nuestra realidad y nos parecía que podía resultar atractiva.

Esta actividad se orientaba a demostrar la importancia del trabajo grupal, para ello preparamos 40 fotografías diferentes, consideradas imágenes perfectamente identificables (Ej.: un árbol, un león, una flor, etc.) que les presentaríamos en la actividad durante 30 segundos, para después pedirles que anoten en una lista (de forma individual) todas las fotografías que recordasen. A continuación se les pide que completen su lista con la del compañero y más tarde con las del gran grupo.

Con este trabajo de ajuste de las sesiones, pretendíamos dar respuesta a la propuesta de mejorar nuestro trabajo didáctico haciendo hincapié en los núcleos temáticos, al proponer un recurso metodológico motivador como el cuento, que les llevaba a descubrir la finalidad y los contenidos del programa y les permitía construir unas normas básicas de trabajo consensuadas y asumidas por todos.

A su vez, la propuesta se acomodaba a las características de los jóvenes (contexto cultural y social) y proponía un clima de trabajo adecuado para el aprendizaje, que además fue elaborado con la participación activa de los jóvenes. Todo ello en un contexto de aprendizaje democrático con organización espacial en "U", trabajando en gran grupo y en pequeños agrupamientos con tiempos diferenciados en los que pasaron de estar sentados a levantarse y moverse por entre las mesas, en la última actividad.

Durante la fase «**2.-Desarrollo de la sesión**», en los tres pisos, se observó con especial atención todas las cuestiones relacionadas con los núcleos temáticos,

además de las cuatro variables de estudio: consecución de objetivos, interés, participación y conductas disruptivas.

Al finalizar la implementación, se inicia la fase «**3.-Recogida de información**» donde el educador-investigador queda en la sala de implementación recogiendo en material y anotando en su Libreta de Notas la información que considera relevante. En cambio, los Educadores Observadores Participantes se dirigen al despacho del piso o la sala de educadores del centro para completar los cuestionarios. Se pretende con esta distancia que el educador-investigador no condicione o sesgue los resultados.

Una vez cumplimentadas las fichas y registrada la información, se pasaría a compartir impresiones entre los educadores que participaron en el desarrollo de la sesión (educadores observadores participantes y educador-investigadores). Estas impresiones, donde se presta especial atención a los núcleos temáticos, eran registradas por el educador-investigador en su libreta de notas explicitando el número de la sesión, el piso y el educador observador participante que hizo el comentario, para que éste/a pudiese ratificar lo recogido en la próxima reunión del *Grupo de puesta en común para la evaluación de las sesiones*, donde volvería a iniciarse de nuevo el proceso emergente de reflexión-acción.

Por último, cabe recordar que todos estos ajustes e incorporaciones didácticas propuestas en las reuniones de evaluación y planificación se exponen en los cuadros-informe que adjuntamos a continuación y en los apartados «4.2.1.2.-Adaptaciones realizadas al PPS-VCJ para adecuarlo a la investigación» y «4.2.1.3.-Descripción de las sesiones a implementar».

Adjuntamos por tanto, los cuadros-informe⁵⁵ (cuadro 4.21) de cada una de las 13 sesiones, sintetizando los acuerdos y valoraciones consensuadas por el grupo de educadores observadores participantes sobre los núcleos temáticos (se utiliza como estructura de presentación el registro propuesto en el cuadro 4.20).

⁵⁵ En la parte inferior del cuadro-informe se cita el instrumento de recogida de información (*Grupo de puesta en común para la evaluación de las sesiones*), el número de la sesión de evaluación, la fecha y la fuente.

Como fuente se indica a los educadores observadores participantes que estuvieron en la sesión. Su aprobación fue por consenso tras las distintas matizaciones realizadas por el educador-investigador (dinamizador) que intentó en todo momento buscar la conciliación de todas las opiniones.

Debemos señalar con relación a la fecha de evaluación que la mayoría de los datos e informaciones de los educadores observadores participantes del 4º piso fueron incorporadas al cuadro-informe a posteriori. Este hecho está motivado por el calendario flexible y específico de aplicación del programa para la joven (adaptado a sus necesidades formativas y personales), provocando que muchas de las sesiones de trabajo con la menor no se habían implementado antes de la reunión de evaluación programada para elaboración de los cuadros-informes.

Cuadro 4.21: Síntesis de acuerdos y valoraciones consensuadas en relación a los núcleos temáticos.
Cuadros-informes de evaluación de las sesiones.

SESIÓN Nº	NÚCLEOS TEMÁTICOS			
	Recursos metodológicos	Acomodación a los jóvenes	Clima de trabajo	Contexto de aprendizaje
1	<p>-Cuento: <i>La madreña máxica.</i> Lectura.</p> <p>-Ficha: Actividad 1. Registro de trabajo sobre el cuento.</p> <p>Elemento motivador para presentar los contenidos del programa y elaborar las normas básicas de convivencia. (Consenso verbal sobre normas).</p> <p>-Dinámica de grupo: Actividad 2.</p> <p>Sumando memorias (Se utilizan 40 imágenes diferentes).</p>	<p>-Aportación:</p> <p>-Cuento: <i>La madreña máxica.</i> Se utiliza como elemento motivador.</p> <p>-Ficha de trabajo (actividad 1).</p> <p>-Propuesta del programa: - Dinámica de grupos.</p> <p>-Significativa: Alto 2º. Medio en 3º y 4º (Entienden las normas y la necesidad de trabajar en equipo, no obstante no implica modificación práctica de conducta).</p> <p>- Interés: Alto en el 2º; Medio en el 3º y 4º.</p> <p>-Atractivo: El cuento y especialmente la dinámica. En el cuento se hace referencia a las emociones pero no se utilizan como elemento motivador (no se provocan emociones). La ficha de trabajo les fatiga y les resulta pesada. Especialmente en el 3º.</p> <p>-Utilidad: Aprecian la utilidad de que los conocimientos que les vamos a ofrecer pueden ayudarles a conocerse y, para ello, es necesario un marco de respeto a las normas.</p> <p>En el 4º piso al tener que trabajar en un día dos sesiones, se abruma a la joven con demasiado contenido. Lo cual repercute negativamente en la consecución de objetivos y en el nivel de interés.</p>	<p>-Clima: participación ordenada En el 2º y 4º Medio-Alto, en el 3º Bajo En la dinámica muy participativos. En la ficha poco participativos.</p> <p>-Conductas disruptivas: Bajas en el 2º y en el 4º y Medias en el 3º.</p> <p>-Nivel de atención: Alto en el 2º; Medio en el 3º y 4º. Destaca la lectura del cuento y especialmente la dinámica de grupo, como elementos didácticos que provocan una mayor atención.</p>	<p>Espacios y tiempos: variados</p> <p>- Agrupamientos:</p> <p>- <u>Todo el grupo.</u> (Lectura del cuento) Sentados en "U" con mesa en medio.</p> <p>- <u>Individual.</u> -Actividad 1- Ficha de trabajo relacionada con el cuento. Sentado en "U" con un papel y un lápiz alrededor de una mesa.</p> <p>- <u>Todo el grupo-</u> Puesta en común de la ficha. Aceptación oral colectiva e individual de las normas (se comprometen uno por uno dándonos su palabra). Sentados en "U"</p> <p>- <u>Individual, por parejas y todo el grupo.</u> Dinámica del trabajo grupal. Se les permite estar de pie alrededor de la mesa viendo las 40 fotos, después se desperdigán por la sala para anotar las fotos que recuerdan.</p>

Grupo de puesta en común para la evaluación de las sesiones. **Evaluación nº1:** realizado el 04-10-06. Fuente: E.O.P. nº 2, 3, 5, 7. (Por consenso).

SESIÓN Nº	NÚCLEOS TEMÁTICOS			
	Recursos metodológicos	Acomodación a los jóvenes	Clima de trabajo	Contexto de aprendizaje
2	<p>-Introducción al REIAS a través de un cuento: <i>El elefante encadenado.</i> (Jorge Bucay)-</p> <p>-Exposición de contenidos: Diapositivas del REIAS aportadas por el programa PPS-VCJ.</p> <p>-Introducción al paso 1º del REIAS a través del texto: <i>Mi abuelo era bastante borrachín</i> (Jorge Bucay).</p> <p>-Ficha: Actividad 1 -Reconocer que hay o puede haber un problema</p> <p>Se presenta una situación y se completa una ficha con unas preguntas. Se analizan las señales internas (palpitaciones, nervios, sudoración de las manos) y externas (Indicadores, aviso-recomendación de un amigo-, expresiones de la gente)</p>	<p>•Aportación: -Cuento de Bucay-. Se utiliza como elemento de acercamiento y presentación del REIAS. Se intenta provocar la emoción de orgullo, esperanza, ira.</p> <p>•Propuesta del programa: Se explican las diapositivas sobre el REIAS del PPS-VCJ.</p> <p>•Aportación: -Texto de Bucay-. Se utiliza como elemento de presentación del primer paso del REIAS.</p> <p>•Adaptación Se presenta una fotografía, se describe una situación y se completa una ficha con preguntas (adaptación de las del PPS-VCJ).</p> <p>•Significatividad: Medio-alto 2º. Bajo 3º y 4º. (se tenía que haber trabajado previamente el sentido de los pasos del REIAS).</p> <p>• Interés: Alta en el 2º; Bajo en el 3º y 4º. -Atractivo: El cuento y el texto de Bucay les resulta gratificante. La ficha de trabajo les fatiga y aburre. Especialmente en el 2º -Utilidad: No aprecian la utilidad de conocer los pasos del REIAS.</p>	<p>•Clima: participación -pasividad La explicación de las diapositivas y la Ficha de trabajo les resultó pesada, aun así la participación se puede considerar de nivel: Medio-Alto en 2º y el 4º y Baja en el 3º. En el caso del 4º piso aunque realiza y participa en todas las propuestas que le ofrecen los educadores al final de la sesión se la ve distante, cansada y desbordada por la gran cantidad de contenidos trabajados.</p> <p>•Conductas disruptivas: Medias-Bajas en el 2º y 4º y Altas en el 3º.</p> <p>•Nivel de atención: Alto en el 2º. Medio-Bajo en el 4º y en el 3º. Destacan las lecturas de Bucay como elementos didácticos de mayor atención.</p>	<p>Espacios y tiempos: variados Sentados en "U" con mesa en medio.</p> <p>Agrupamientos:</p> <p>- Todo el grupo. Lectura y comentario del cuento. Presentación magistral del REIAS.</p> <p>- Todo el grupo .Texto de Bucay y presentación del primer paso del REIAS.</p> <p>- Individual. (Actividad 1). Ficha de trabajo.</p> <p>- Todo el grupo. Puesta en común.</p>
3	<p>-Exposición de conocimientos: Explicación del 2º paso del REIAS: Control emocional.</p> <p>-Ficha: Actividad 1. Registro de trabajo -responder a unas preguntas- (Enfados: qué cosas, cuándo, cómo, qué notamos, ...).</p> <p>-Dinámica activa de expresión de emociones "Chicho ha muerto".</p> <p>-Lluvia de ideas sobre estrategias para controlar las emociones intensas como la ira.</p>	<p>•Adaptación de la exposición de conocimientos "2º paso" y elaboración de ficha de trabajo basada en propuestas de PPS-VCJ.</p> <p>•Aportación de la dinámica "Chicho ha muerto".</p> <p>•Significatividad: Alta 2º. Media 3º y 4º. (ya se habían trabajado las emociones).</p> <p>• Interés: Alta en el 2º y 4º; Media en el 3º. -Atractivo: La ficha de trabajo les fatiga, la dinámica de Chicho a muerto les encanta. Se juega con las emociones y los gestos. -Utilidad: Valoran sobre todo el conocimiento de las distintas emociones.</p>	<p>•Clima: participación – pasividad. Poco participativos en la ficha, muy participativos en la dinámica). En el 3º la ficha les resulta muy pesada. En la dinámica de Chicho ha muerto la participación en alta. Nivel: Medio- Alto</p> <p>•Conductas disruptivas: Bajas en el 4º y Medias-Altas en 2º y 3º.</p> <p>•Nivel de atención: Alto en el 2º. Medio en el 3º y 4º.</p>	<p>• Espacios y tiempos: variados</p> <p>• Agrupamientos:</p> <p>- Todo el grupo. (Exposición de conocimientos –puesta en común-).</p> <p>- Individual. (Actividad 2) Sentado en "U" con un papel y un lápiz. Puesta en común.</p> <p>- Todo el grupo. -Dinámica activa: Chico ha muerto-. Puesta en común. Para la dinámica se quitan las mesas del medio y se hace un círculo con las sillas. Dinámica muy Interactiva (de forma individual cada uno va representando una emoción, para confrontar en la puesta en común).</p>

Grupo de puesta en común para la evaluación de las sesiones. **Evaluación nº 2:** 10-10-06. Fuente: E.O.P. nº 1, 4, 6, 8. **Evaluación nº 3:** 17-10-06. Fuente: E.O.P. nº 2, 3, 5, 7. (Por consenso).

SESIÓN Nº	NÚCLEOS TEMÁTICOS			
	Recursos metodológicos	Acomodación a los jóvenes	Clima de trabajo	Contexto de aprendizaje
4	<p>-Actividad 1: Alternativas para controlar el enfado.</p> <p>- Técnicas (Hablar con uno mismo,...).</p> <p>- A través de situaciones conflictivas se trabaja la técnica de autocontrol. Pensamientos (positivos y negativos)</p> <p>-Actividad 2: Técnicas de relajación.</p> <p>Exposición práctica de cada una de ellas: respiraciones profundas, relajación muscular de Jacobson y método de relajación-hipnosis de la PNL (Programación Neuro-Lingüística)</p> <p>La última parte de la relajación se trabajan las autoinstrucciones a través de la visualización cognitiva. Este último método lo solicitan ellos ya que un educador lo había utilizado en una tutoría y el tutorizado lo publicitaba como algo atractivo y gratificante.</p> <p>-Puesta en común: vivencias.</p>	<p>-Adaptación:</p> <p>- Se parte de la lluvia de ideas de la sesión anterior para controlar la ira.</p> <p>- Se plantean situaciones conflictivas propuestas por ellos (en discoteca, limpieza de baños, ...) para trabajar la técnica de autocontrol de emociones y conductas (contextualización).</p> <p>-Adaptación de las técnicas:</p> <p>Respiraciones profundas y relajación muscular de Jacobson</p> <p>-Aportación:</p> <p>Método de relajación-hipnosis de la PNL (se trabaja la relajación y las autoinstrucciones –visualizaciones cognitivas-).</p> <p>-Significatividad: Muy Alta (parte de los conocimientos ya adquiridos).</p> <p>-Interés. Alto. Les resulta muy atractiva. Recurre a las emociones y las provoca (sosiego, felicidad, alegría, etc.).</p> <p>-Entienden su utilidad: aunque les resulta difícil autorelajarse.</p>	<p>-Clima: participación ordenada y activa Nivel de participación muy alto (implicación y colaboración).</p> <p>-Conductas disruptivas: Muy bajas.</p> <p>-Nivel de atención: Muy alto (muy interesados).</p>	<p>- Espacios, tiempos agrupamientos: variados y dinámicos</p> <p>La primera parte de la actividad se trabajó de pie alrededor de una mesa, el resto de la sesión se trabaja en el suelo sentado o echados en colchonetas.</p> <p>- Todo el grupo – Alternativas al control de Enfado- en círculo en el suelo –</p> <p>- Explicaciones y práctica individualizada, un educador por cada uno o dos jóvenes (Respiración profunda y Jacobson).</p> <p>-Todo el grupo (método de relajación-hipnosis de la PNL) (con luz apagada, tapados con mantas)</p> <p>- Todo el grupo. –Puesta en común - Interactiva- Uno por uno comparte sus Vivencias. Reflexión global conjunta.</p>
5	<p>-Texto: Sobre la expresión aquí y ahora. Debate sobre el texto con ejemplos cercanos.</p> <p>-Ficha: Ejercicio 1. Se buscan estrategias para la búsqueda de Información (tercer paso del REIAS). Opiniones y hechos. “¿Quién ha visto el robo?”</p> <p>Se sigue un esquema de preguntas y respuestas:</p> <p>1º- Mirar, observar</p> <p>2º- ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Por qué?,...</p> <p>-Juego: Cuéntales lo que viste.</p> <p>Se utiliza una imagen de apoyo (distorsión de la información).</p>	<p>-Aportación: Texto de un maestro oriental (Deshimaru) sobre el aquí y el ahora. Surge por necesidad de enfrentarse al cambio “Aquí y ahora”.</p> <p>-Propuesta del programa PPS-VCJ.</p> <p>Ejercicio 1 “¿Quién ha visto el robo?”. Recoger información, preguntar, diferenciar entre opiniones y hechos.</p> <p>-Aportación al programa PPS-VCJ (Juego: Cuéntales lo que viste) .</p> <p>-Significatividad: Alta 2º y 4º. Media 3º.</p> <p>- Interés: Alto en el 2º. Medio en el 3º y 4º.</p> <p>-Atractivo: Alto en 2º; Medio en el 3º y 4º.</p> <p>-Utilidad: El 2º y 4º entiende el sentido de la Sesión. En el 3º les resulta un poco pesada, en relación a las técnicas de recogida y análisis de información.</p>	<p>-Clima: participación – pasividad. Nivel: Medio-alto. En el 2º y 4º Participativa pero en el 3º baja la participación.</p> <p>-Conductas disruptivas: Bajas en 2º y 4º. Altas en el 3º. Los jóvenes del 3º están inquietos, jugando y distorsionando, especialmente en el texto y en el ejercicio 1.</p> <p>-Nivel de atención: Alto en el 2º y 4º; Distráidos en el 3º.</p>	<p>- Espacios y tiempos: variados</p> <p>- Agrupamientos:</p> <p>- Individual. (Texto -aquí y ahora-). Puesta en común.</p> <p>- Individual. (Ejercicio 1) Sentado en “U” con un papel y un lápiz. Contestan las preguntas.</p> <p>- Todo el grupo. Van describiendo en cadena lo que vieron en la foto. Puesta en común.</p>

Grupo de puesta en común para la evaluación de las sesiones. **Evaluación nº 4:** 18-10-06. Fuente: E.O.P. nº 1, 4, 5, 8. **Evaluación nº 5:** 24-10-06. Fuente: E.O.P. nº 2, 3, 5, 7. (Por consenso)

SESIÓN Nº	NÚCLEOS TEMÁTICOS			
	Recursos metodológicos	Acomodación a los jóvenes	Clima de trabajo	Contexto de aprendizaje
6	<p>Reconocer pensamientos y emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dinámicas de grupo con recortes de revistas (repertorio de gestos) para reconocer pensamientos y emociones e interpretar el comportamiento no verbal. <ul style="list-style-type: none"> <u>Ejercicio 1</u>- Adivina la emoción que expresan las siguientes imágenes. <u>Ejercicio 2</u>- Listado de situaciones – interpretación de gestos. -Cuento de Bucay: <i>La leyenda de los Sioux</i> (Jorge Bucay). Distinguir emociones (Parte de la emoción del amor como elemento motivador para acercarse a las demás emociones) . A petición de jóvenes). -Dinámica de puesta en común. 	<ul style="list-style-type: none"> -Adaptación de los ejercicios 1 y 2 (con distintas situaciones y recortes conocidos). -Aportación al programa PPS-VCJ del cuento "<i>La leyenda de los Sioux</i>" (petición de los jóvenes: trabajar la emoción del amor). -Significatividad: Alta 2º y 4º. Media 3º (ya se habían trabajado las emociones) -Interés: Alta en el 2º y 4º; Medio-Alto en el 3º. -Atractivo: Alta en 2º y 4º; Medio en el 3º. Recurre a las emociones e intenta provocarlas a través de palabras e imágenes cognitivas (amor, ira, aversión, alegría, tristeza, compasión, etc.) -Utilidad: Entienden que persigue con la sesión y lo valoran como importante. 	<ul style="list-style-type: none"> -Clima: participación ordenada y activa (preguntan y rebaten). Participación alta. -Conductas disruptivas: Bajas en 2º y 4º. Medias en el 3º. -Nivel de atención: Alto en el 2º y 4º; Medio-Alto en el 3º. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios, tiempos agrupamientos: Variados. - Todo el grupo. (Ejercicio 1). En común. - Individual. (Ejercicio 2) Sentado en "U" con un papel y un lápiz. El educador de forma individual les presenta un recorte para que anoten la emoción. Puesta en común. - Todo el grupo. Lectura en alto del cuento por un voluntario. Preguntas al aire. Puesta en común.
7				

Grupo de puesta en común para la evaluación de las sesiones. **Evaluación nº 6:** 07-11-06. Fuente: E.O.P. nº 3, 4, 5, 7, 8. **Evaluación nº 7:** 08-11-06. Fuente: E.O.P. nº 1, 2, 5, 6. (Por consenso).

SESIÓN Nº	NÚCLEOS TEMÁTICOS			
	Recursos metodológicos	Acomodación a los jóvenes	Clima de trabajo	Contexto de aprendizaje
8 Detección de los errores de pensamiento propios y de los demás.	<p>-Exposición de conocimientos: Técnicas de manipulación de pensamientos. Ejercicios -ejemplos del PPS-VCJ.</p> <p>-Ficha: Preguntas abiertas y exposición de conocimientos. Recortes de revistas. Explicación de las técnicas de manipulación más utilizadas que influyen en nuestros pensamientos a través de la publicidad. Se analizan los recortes de revista a través de un ficha de resolución verbal dirigida por el educador con preguntas y respuestas para seguir exponiendo los conocimientos. Estructuras cognitivas complejas.</p>	<p>-Se utiliza explicación PPS-VCJ para presentar las técnicas de manipulación de pensamiento (simplificación excesiva, transferencia,... -distorsiones cognitivas-).</p> <p>-Adaptación de la actividad: -se utilizan recortes publicitarios escogidos por los jóvenes y por los educadores-</p> <p>-Significatividad: - Baja cuando se les explica en abstracto las técnicas de manipulación. - Cuando se concreta en la dinámica. Alta en el 2º y Media-Alta en el 3º y 4º.</p> <p>-Interés: Medio-Bajo. -Atractivo:-Explicación técnicas -aburrida -Actividad- llamativa. -Utilidad: Baja (no llegan a extraer su utilidad social). Descontextualización.</p>	<p>-Clima: pasividad- desorden Participación: - <i>Baja</i> en la exposición de técnicas - <i>Media</i> en dinámica publicidad Se considera la exposición magistral muy larga (alto nivel de fatiga y distracción).</p> <p>-Conductas disruptivas: - <i>Muy altas:</i> exposición técnicas - <i>Medias:</i> dinámica publicidad (un poco más altas en el 3º)</p> <p>-Nivel de atención: - <i>Baja:</i> exposición técnicas - <i>Medio:</i> dinámica publicidad</p>	<p>- Espacios, tiempos agrupamientos: variados y estáticos.</p> <p>- Todo el grupo: Exposición técnicas Colocado en "U" con mesa en medio. - Grupo de 2 personas –Dinámica- (en caso impar apoya un educador) Puesta en común en "U" (mesa en medio).</p>
9 Pensar en las consecuencias de los actos propios y de los demás.	<p>- Exposición de conocimientos: repaso del REIAS y del concepto "consecuencia".</p> <p>- Ficha de consecuencias. Actividad 1: Se describen distintos casos donde habría que valorar las consecuencias. Registro de consecuencias (+ y -), a largo y a corto plazo.</p> <p>- Dinámica de grupo (La 3ª Guerra mundial). Valorar consecuencias.</p>	<p>-Se utiliza breve explicación PPS-VCJ.</p> <p>-Adaptación de ejemplos –ejercicio 1- (se utiliza el mismo registro que PPS-VCJ)</p> <p>-Aportación al programa PPS-VCJ de la Dinámica de grupo (3ª Guerra mundial) Provoca emociones como la compasión, la esperanza, el miedo, etc.).</p> <p>-Significatividad: Media-Alta (partían de un concepto de consecuencia claro). Destacan los buenos resultados en el 3º.</p> <p>-Interés: Medio-Alto. -Resulta atractiva: la dinámica de grupo. -Utilidad: Valoran la importancia de las consecuencias.</p>	<p>-Clima: participación - pasividad Participación activa y alta en la dinámica de grupo y Media en la Actividad 1.</p> <p>-Conductas disruptivas: Medias-Bajas (mejoran en la dinámica de grupo).</p> <p>-Nivel de atención: Medio- Alto (especialmente en la dinámica de grupo).</p>	<p>-Espacio y tiempos: variados exposición, actividad y dinámica.</p> <p>- Agrupamientos: - Todo el grupo: Exposición repaso REIAS Colocado en "U" con mesa en medio. - Grupo de 2 personas –Actividad 1- (en caso impar apoya un educador) El registro se completa de forma individual - Grupos de 3 –Dinámica de grupo- (participan los educadores) Puesta en común en "U" se hace referencia a la individualidad de algunas discusiones.</p>

Grupo de puesta en común para la evaluación de las sesiones. **Evaluación nº 8:** 14-11-06. Fuente: E.O.P. nº 2, 3, 5, 7. **Evaluación nº 9:** 15-11-06. Fuente: E.O.P. nº 1, 4, 5, 6, 8. (Por consenso).

SESIÓN Nº	NÚCLEOS TEMÁTICOS			
	Recursos metodológicos	Acomodación a los jóvenes	Clima de trabajo	Contexto de aprendizaje
10	<p>-Exposición de conocimientos: los pasos para la solución de problemas a través de PPS-VCJ.</p> <p>-Exposición con ejemplos: Ejercicio 1: Listado de elecciones diferentes. Análisis con ejemplos de distintas elecciones para solucionar un problema (quinto paso del REIAS)</p> <p>-Cita de Perls. Sobre la responsabilidad a la hora de buscar soluciones.</p> <p>-Esquema expositivo: Ejercicio 2 Tragedia en el Instituto. Se siguen unos pasos muy estructurados y mecánicos (racionales): ¿cómo identificó el problema? ¿Qué podía estar pensando?, ¿Cómo intentó solucionar el problema? ¿Qué ocurrió? ¿cómo volvió a identificar ese problema?, ¿Qué consecuencias le trabajo?, ¿Qué hechos identificas?, ¿qué opiniones?,...</p>	<p>-Se utiliza explicación del PPS-VCJ.</p> <p>-Adaptación de ejemplos –ejercicio 1-</p> <p>-Aportación al programa PPS-VCJ de la cita de Perls (reflexión).</p> <p>•Desarrollo–Ejercicio 2- sin cambios respecto al PPS-VCJ. Esquema de búsqueda de alternativas con todos sus pasos: identificar el problema, solución, consecuencias, análisis –hechos, opiniones-, (no se incorpora nada nuevo)</p> <p>-Significatividad: Baja (los pasos de resolución de conflictos les resultan muy teórico, pesados y abstracto)</p> <p>-Interés: Medio-Bajo en 2º y 4º y Bajo en 3º.</p> <p>-Resulta poco atractivo: rutinario.</p> <p>-Utilidad: No les parece funcional tanta estructuración teórica.</p>	<p>-Clima: pasividad y cierto desorden Participación Baja (más bien escuchan y preguntan alguna cosa).</p> <p>-Conductas disruptivas: Muy Altas en el 3º y Medias el 2º y 4º.</p> <p>-Nivel de atención: Baja</p>	<p>- Espacios, tiempos agrupamientos: Únicos y estáticos.</p> <p>Sentados en “U” con mesa en medio mirando al encerado (en todas las intervenciones).</p> <p>Sensación de tiempo único (marcados por las actividades, muy entrelazadas en el tiempo). No se rompe rutina.</p> <p>Agrupamientos: Clase magistral, todo el grupo No hay espacios para la individualización.</p>
11	<p>-Juego: Soluciona los enigmas. (Repaso del REIAS. Búsqueda de soluciones. Por grupos)</p> <p>-Juegos de rol: En diferentes situaciones, se representan distintos estilos de comunicación. El público tiene que adivinarlo . Se trabaja con tarjetas. Los educadores asumen el papel de interno, a petición de ellos.</p> <p>•Mismo juego con tema: negociación.</p> <p>-Dinámica de puesta en común. Retoman experiencias vividas relacionadas con cada uno de los estilos de comunicación.</p>	<p>-Aportación al programa PPS-VCS el Juego: Soluciona los enigmas (con objeto de reforzar los contenidos de la sesión anterior).</p> <p>-Adaptación del juego de roles: diferentes a situaciones (contextualizadas) y normas de juego.</p> <p>-Significatividad: Alta (dominaban los conocimientos previos necesarios).</p> <p>-Interés: Alto (muy motivados). -Resulta muy atractiva (divertida). Recorre a las emociones (miedo, tristeza, vergüenza, felicidad, ira, alegría, etc.).</p> <p>-Utilidad (entienden su utilidad real).</p>	<p>-Clima: participación ordenada y activa Nivel muy alto de participación activa, (implicación máxima, colaboración y respeto al compañero).</p> <p>-Conductas disruptivas: Muy bajas.</p> <p>-Nivel de atención: Muy alto (muy interesados).</p>	<p>- Espacios, tiempos y agrupamientos: variados y dinámicos.</p> <p>- grupos de 2 miembros –Juego enigmas- (en caso impar apoya un educador) Puesta en común en “U”.</p> <p>- grupos de 2 y 3 –Juego de roles- (participan los educadores) Puesta en común en “U”.</p> <p>-Todo el grupo – Dinámica de puesta en común- Se individualizan las respuestas de los jóvenes y las interpretaciones de los educadores.</p>

Grupo de puesta en común para la evaluación de las sesiones. **Evaluación nº 10:** 21-11-06. Fuente: E.O.P. nº 3, 4, 5, 7. **Evaluación nº11:** 22-11-06. Fuente: E.O.P. nº 2, 3, 6, 8. (Por consenso).

SESIÓN Nº	NÚCLEOS TEMÁTICOS			
	Recursos metodológicos	Acomodación a los jóvenes	Clima de trabajo	Contexto de aprendizaje
12 Desarrollo y cambio de valores.	<p>-Ficha de los valores. Puntuación entre 14 valores. Respeto a los diferentes valores.</p> <p>-Dinámica de grupo: Dilemas morales. Discusión por grupos y puesta en común.</p>	<p>-Adaptación de los ejercicios PPS-VCJ. (Juego de valores y Dilemas) Situaciones contextualizadas a la realidad de los jóvenes</p> <p>-Significativa: Alta en el 2º y 4º Media en el 3º</p> <p>-Interés: Alto en el 2º y 4º; Medio en el 3º.</p> <p>-Atractivo: Alto en 2º y 4º; Medio en el 3º. En los dilemas morales se provocan emociones como la compasión, tristeza, amor –eutanasia-).</p> <p>-Utilidad: Aunque lo entienden les cuesta sobre todo en el 3º(abstracta)</p>	<p>-Clima : participativo (preguntan). Participación alta en 2º y 4º y medida en 3º.</p> <p>-Conductas disruptivas: Muy bajas en 2º y 4º. Medias en el 3º.</p> <p>-Nivel de atención: Alto en el 2º y 4º; Medio en el 3º.</p>	<p>- Espacios, tiempos agrupamientos: variados y estáticos.</p> <p>En una mesa.</p> <p>- individual –Juego valores- (puesta en común en “U”). Se individualizan las respuestas de los jóvenes y las interpretaciones de los educadores.</p> <p>- grupos de 2 miembros –Dilemas- (en caso impar apoya un educador) -Todo el grupo - Puesta en común en “U”-.</p>
13 Manejo de conflictos.	<p>-Juego de roles. Con un apuntador que apoya los distintos pasos de la negociación para resolver conflictos (participan de los educadores).</p> <p>-Visualización de la PNL. Inducción al pensamiento a través de imágenes cognitivas en relación al proyecto de vida. Planificación del proyecto de vida por inducción al pensamiento recordando los pasos del REIAS.</p> <p>-Dinámica de puesta en común.</p>	<p>-Adaptación de los ejercicios PPS-VCJ. Situaciones contextualizadas a la realidad de los jóvenes (Ej: novias, salidas de noche,...). -Juego de rol-</p> <p>-Aportación al programa PPS-VCS: La Visualización les permite imaginarse su proyecto de vida, con los obstáculos y dificultades pero también con sus ventajas y beneficios.</p> <p>-Significatividad: Alta</p> <p>-Interés Alto (motivación).</p> <p>-Atractiva. A través de la visualización cognitiva de Imágenes de vivencias personales se evocan emociones que buscan provocar la esperanza de superación, el amor, la sorpresa, la alegría, la ansiedad, etc.).</p> <p>-Utilidad (capaces de apreciarla).</p>	<p>-Clima: participación ordenada y activa (actúan, preguntan, rebaten, proponen). Participación alta.</p> <p>-Conductas disruptivas: Muy bajas en el 2º y en el 4º.</p> <p>Bajo en el 3º, aunque se da algún comentario jocoso y alguna risa en el juego de roles.</p> <p>-Nivel de atención: alto.</p>	<p>- Espacios, tiempos agrupamientos: variados</p> <p>-Todo el grupo: - sillas en “U” (juego del rol). - tumbados en colchonetas dispersos por el Suelo, con luz apagada, tapados con mantas (visualización). - sentados en colchonetas haciendo un círculo (puesta en común). Se individualizan las respuestas de los jóvenes y las interpretaciones de los educadores.</p>

Grupo de puesta en común para la evaluación de las sesiones. **Evaluación nº 12:** 28-11-06. Fuente: E.O.P. nº 1, 4, 6, 7. **Evaluación nº 13:** 29-11-06. Fuente: E.O.P. nº 1, 2, 3, 5, 8. (Por consenso).

4.3.3.3.- Análisis del proceso de reflexión-acción: facilitadores e inhibidores del aprendizaje.

Una vez descrito el proceso de reflexión-acción y recogida la información en los *cuadros-informes* de núcleos temáticos y en la *libreta de notas* pasaremos al análisis cualitativo de las sesiones.

Para ello tendremos que retomar los resultados obtenidos en las variables: consecución de objetivos, interés, participación y conductas disruptivas. Variables estas que se convirtieron en una especie de indicadores de éxito de las sesiones, permitiéndonos valorar los resultados de cada una de ellas.

Si recordamos los resultados obtenidos nos encontrábamos con coincidencias importantes entre sesiones que se repetían, en términos generales, en las cuatro variables estudiadas y en los tres grupos (véase tabla 4.9 y 4.16). Esto nos permitía estructurar las sesiones en distintos bloques, entre los que se encontraban las:

- ✓ Sesiones con resultados más positivos (nº 4, 6, 11, 13).
- ✓ Sesiones con resultados menos positivos (nº 7, 8, 10).

No obstante, a estos dos bloques se le podría incorporar un tercero, que estaría constituido por las sesiones restantes, con puntuaciones medias, donde los resultados entre las variables y los pisos ya no eran tan homogéneos. A este tercer y último bloque se le denominó:

- ✓ Sesiones con resultados medios más heterogéneos (nº 1, 2, 3, 5, 9, 12).

Por tanto, organizamos el estudio del proceso de reflexión-acción partiendo de los resultados de estas cuatro variables, estructurando el análisis en tres bloques de resultados que se cruzan con los cuatro núcleos temáticos principales.

Con objeto de visualizar con mayor facilidad esta información incorporamos un cuadro (4.22) donde se puede observar las relaciones que se van dando entre los núcleos temáticos y las sesiones con resultados análogos.

Cuadro 4.22: Relación entre los resultados obtenidos en las sesiones y los núcleos temáticos.

SESIONES		NÚCLEOS TEMÁTICOS			
BLOQUE	Nº	Recursos metodológicos	Acomodación a los jóvenes	Clima de trabajo	Contexto de aprendizaje
BLOQUE I Resultados más positivos	4	Métodos e instrumentos Utilizados. Relajación (PNL), dinámicas de grupo (3ª guerra mundial), juegos de rol, juegos de emociones (“Chicho ha muerto”), cuentos, visualización, etc.	Variaciones del PPSVCJ Incorporaciones y adaptaciones a la realidad. Significatividad: Alta Interés: Alto Gran motivación, atractiva divertida, útil, emocional.	Participación: Ordenada y activa. Nivel: Alto. Conductas disruptivas: Bajas. Atención: Alta.	Espacios (sentados en el suelo, echados en colchonetes, de pie alrededor de una mesa, silla,...) Tiempos Se dan diferentes momentos, Agrupamientos Individual, pequeño grupo, gran grupo.
	6				
	11	PROPUESTAS ACTIVAS (Recursos dinámicos, manipulativos)	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas adaptadas (contextualizadas) - Significatividad: Alta. - Interés: Alto (motivación alta, atractivas, jóvenes - capaces de apreciar su utilidad, recurre a las emociones) 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación: Alta activa y ordenada - Conductas disruptivas: Bajas - Nivel de atención Alto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios: variados, dinámicos, flexibles. - Tiempos: cortos y con cambios de ritmo. - Agrupamientos: diversos, abiertos.
	13				
BLOQUE II Resultados menos positivos	7	Métodos e instrumentos Utilizados. Completar un registro, una ficha de trabajo, exposiciones magistrales de conocimientos, Preguntas muy estructuradas de complejidad cognitiva y pasos muy mecánicos.	Variaciones del PPSVCJ Escasa adaptación al contexto y características Significatividad: Baja Interés: Bajo Arduas, racionales (exigen nivel de abstracción alto), no se da percepción de utilidad.	Participación: Pasividad y desorden. Nivel: Bajo. Conductas disruptivas: Altas-Medias. Atención: Baja.	Espacios: (sentados en sillas alrededor de una mesa mirando para el encerado). Tiempos No se rompe la rutina. Agrupamientos Gran grupo y ocasiones individual.
	8				
	10	PROPUESTAS PASIVAS -Exposición contenidos (pasos muy mecánicos, estructuras cognitivas complejas) -Tipo tablero (Ficha).	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas estandarizadas (no contextualizadas). - Poco significativas - Provocan poco interés (arduas, racionales, percepción de no útil) 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación: Baja Pasiva y desordenada - Conductas disruptivas: Altas- medias. - Nivel de atención Bajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios: Único y estático. - Tiempos: único, extenso y continuo. - Agrupamientos: Gran grupo o individual
BLOQUE III Resultados medios más heterogéneos	1	Métodos e instrumentos Utilizados. Fichas y exposición de conocimientos.	Variaciones del PPSVCJ Actividades originales adaptadas e incorporadas Significatividad: varia Piso: 2º y 4º media-alta 3º Media-baja. Varía con las sesiones Interés: Alto-Medio-Bajo Propuestas variadas: Piso: 2º y 4º medio-alto 3º Medio-bajo.	Participación: activa y pasiva. Nivel: Medio-alto. En el 3º algo más bajo. Conductas disruptivas: Medio Piso: 2º y 4º media-bajo 3º medio-alto. Atención: Piso: 2º y 4º medio-alto 3º medio.	Espacios: (sentados en sillas en “U”, sin mesa en medio y con mesa, de pie en torno a la mesa) Tiempos Cortos, con cambios a veces no muy marcados. Agrupamientos Individual, pequeño grupo, gran grupo,...
	2	Dinámicas de grupo, juegos, lluvia de ideas, cuento.			
	3				
	5	COMBINACIÓN DE PROPUESTAS (activas y pasivas)	<ul style="list-style-type: none"> - Tareas: variadas estandarizadas, adaptadas - Significatividad: Varía (en función de los pisos y las sesiones) - Interés: variables (variable en función de los pisos y las sesiones) 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación: Varia. Media-alta (3º Media) - Conductas disruptivas : Varia (en función de los pisos y las sesiones) - Nivel atención: Varia 2º,4º medioalto 3º medio 	<ul style="list-style-type: none"> - Espacios: Variados y estáticos (de forma general). - Tiempos: cortos (en la mayoría de casos) - Agrupamientos: Diversos.
	9				
12					

Contrastamos ahora estas relaciones entre bloques y núcleos temáticos con la información cualitativa registrada en la libreta de notas que hace referencia a las sesiones de cada uno de los tres bloques.

A. BLOQUE I: Resultados más positivos (sesiones nº 4, 6, 11, 13).

En las notas recogidas por el educador-investigador aparecen referencias que de forma más o menos explícita vienen a confirmar las relaciones entre el bloque de sesiones con mejores resultados y los métodos de trabajo dinámicos y adaptados, con una participación ordenada y activa y una organización variada y flexible (cuadro 4.23).

Cuadro 4.23: **Resultados más positivos.** Información recogida en la libreta de notas que complementa al cuadro-informe de núcleos temáticos.

NOTAS TOMADAS DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA	
<p>BLOQUE I: RESULTADOS MÁS POSITIVOS. (Sesiones nº: 4, 6, 11 y 13)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “Les gustó muchísimo la sesión, fue un acierto incorporar la relajación de la PNL, cuando nos vieron con las colchonetas y las mantas quedaron sorprendidos. No están acostumbrados a cambiar de espacios, a hacer la actividad en el suelo. Estuvieron muy bien durante toda la sesión. Participaron todos y les pareció muy interesante”. (Sesión nº4 – Piso 2º; Libreta de notas-17/10/06-, E.O.P. nº1). ✓ “Les sorprendió gratamente lo de cambiar de espacio y sentarse en las colchonetas, ...esta vez conseguimos ser claros en las explicaciones, no se perdieron, se notó que teníamos bien preparada la sesión...el discurso narrativo de la relajación se adaptó a sus intereses... ”. (Sesión nº4 – Piso 3º; Libreta de notas -17/10/06-, E.O.P. nº4). ✓ Les encantó la relajación, “ ...son muy agradecidos con todas estas actividades diferentes, y repercute de forma positiva en su comportamiento, participaron todos...” (Sesión nº4 – Piso 3º; Libreta de notas-17/10/06-, E.O.P. nº8). ✓ “Le gustó tanto que salía preguntando cuando volvíamos a hacer otra relajación. La verdad es que esta sesión estaba muy trabajada y bien adaptada”. (Sesión nº4- Piso 4º; Libreta de notas-19/10/06-, E.O.P. nº 5). ✓ “... las dinámicas de grupo sobre emociones, muy bien, pero el cuento (La leyenda de los Sioux) lo agradecen especialmente, habían solicitado que les trajésemos algo sobre las relacionado de pareja y aprovechamos el cuento para trabajar las emociones... su nivel de participación e interés es alto” (Sesión nº 6- piso 2º; Libreta de notas-24/10/06-, E.O.P. nº3). ✓ “...el cuento describía perfectamente las situaciones emocionales de sus relaciones adolescentes con los chicos, recurrimos a las emociones y estaba perfectamente contextualizado, le encantó y participó de forma activa” (Sesión nº 6- Piso 4º; Libreta de notas -08/11/06-, E.O.P. nº5). ✓ “...les sorprendió ver a los educadores dramatizar sus estilos de comunicación, sus gestos y las palabras de argot callejero... En otras ocasiones los juegos de rol no habían funcionado, pero esta vez les encantó, se rieron mucho, ... el dinamismo del juego, al incorporar las tarjetas o al levantarse e ir cambiando de actores,... los ejemplos escogidos que no dejaban de ser las respuestas que ellos dan habitualmente en el centro, ... las situaciones concretas que se plantearon, cercanas a su realidad cotidiana, ...pueden ser parte de la clave...” (Sesión nº 11- Piso 3º; Libreta de notas -21/11/06-, E.O.P. nº2). ✓ El cambio de papeles con educador le ayudo a reflexionar sobre su comportamiento y a ponerse en el lugar de los educadores...” (Sesión nº11- Piso 4º; Libreta de notas -29/11/06-, E.O.P. nº5). ✓ “Les volvió a encantar lo de tumbarse en las colchonetas y taparse con una manta, le gustan mucho estas actividades que se salen de lo normal, la evocación de imágenes cognitivas se rodeo de emociones y así llegamos con más facilidad a los chavales” (Sesión nº13-Piso 2º; Libreta de notas.-28/11/06-,EOP nº7). ✓ “... la visualización-relajación les volvió a gustar,... lo de tirarse en el suelo y romper con la estructura cotidiana de las actividades les encanta, tiempos cortos para que no es fatiguen y actividades dinámicas,... (Sesión nº13- Piso 3º; Libreta de notas.-28/11/06-, E.O.P. nº2).

B. BLOQUE II: Resultados menos positivos (sesiones nº 7, 8, 10).

En este caso las referencias recogidas por el educador-investigador vuelven a confirmar las relaciones entre el bloque de sesiones con resultados peores o menos positivos y los métodos de trabajo pasivos, mecánicos, con estructuras cognitivas que les resultan complejas, tareas estandarizadas, poco significativas (que no parten de sus vivencias o conocimientos previos), que perciben como arduas, pesadas e inútiles. Todo ello provoca niveles de atención bajos y, como consecuencia, aumento de las conductas disruptivas y del desorden (cuadro 4.24).

Cuadro 4.24: **Resultados menos positivos.** Información recogida en la libreta de notas que complementa al cuadro-informe de núcleos temáticos.

NOTAS TOMADAS DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA	
BLOQUE II: RESULTADOS MENOS POSITIVOS. (Sesiones nº: 7, 8, 10)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “En relación al registro de la PNI que propone el programa “...les resultó muy pesado lo de plantear alternativas (positivas, negativas o interesantes) de situaciones que no sintieron cercanas (Ej: “Ley que obliga a que dos jueces juzguen el mismo caso”), ...no les pareció útil un registro tan mecánico, ...no les interesó, estuvieron muy distraídos e inquietos” (Sesión nº7- Piso 2º; Libreta de notas -07/11/06-, E.O.P. nº1) ✓ “...no se implicaron, participaron poco estuvieron muy revoltosos, distraídos, ...les aburrió el registro, ...se notó que no tuvimos mucho tiempo de preparar bien la actividad, prácticamente utilizamos las propuestas del PPS sin una previa valoración o adaptación” (Sesión nº7- Piso 3º; Libreta de notas -07/11/06-, E.O.P. nº2) ✓ “la actividad se apoyó demasiado en el registro, se le hizo muy pesada y monótona, además con los ejemplos no acertamos, ...no le motivaron mucho (Sesión nº 7– Piso 4º; Libreta de Notas.-15/11/06- E.O.P. nº5). ✓ “...las técnicas de manipulación de pensamientos no les parecieron muy útiles, no participaron como otras veces, estaban más distraídos, ...demasiada exposición de contenidos,... ejemplos descontextualizados...” (Sesión nº 8– Piso 2º; Libreta de Notas.-09/11/06- E.O.P. nº7). ✓ “... los ejemplos no les llegaron, les resultaron abstractos y aburridos. Quizás lo que les permitió en cierta manera entender parte de los contenidos fueron los recortes de revista, eran más concretos y visuales, ... no se les dio mucha posibilidad de participación, ...mucha exposición” (Sesión nº 8– Piso 3º; Libreta de Notas.-08/11/06-, E.O.P. nº2). ✓ La elección de alternativas resultó un poco lio, estaban muy intranquilos, ... estaban perdidos, no fue una actividad muy significativa para ellos,... además fue una de las sesiones en las que el educador habló más ... participaron poco, desconectaron,...” (Sesión nº 10– Piso 2º; Libreta de Notas -16/11/06-,- E.O.P. nº7). ✓ “...estaban distraídos, poco participativos, los perdimos, no nos siguieron, teníamos que haber preparado mejor la sesión, ...no vieron la utilidad, eran pasos muy cerrados y estructurados, desconectaron,...demasiado abstracto y complejo para su capacidad de atención” (Sesión nº 10– Piso 3º; Libreta de Notas -15/11/06-, E.O.P. nº4). ✓ “Muestra cierto rechazo a seguir unos pasos cerrados y teóricos para solucionar un problema. ...habría que plantearse acciones didácticas más adaptadas a su forma de responder y pensar, alejadas de esquemas mecánicos y de las respuesta rápida que queremos escuchar los educadores”. (Sesión nº 10– Piso 4º; Libreta de Notas. -22/11/06- E.O.P. nº5).

C. BLOQUE III: Resultados medios más heterogéneos (sesiones nº 1, 2, 3, 5, 9, 12).

Este bloque de sesiones está situado en un intervalo de resultados medios, con metodologías didácticas mestizas que combinan propuestas activas y pasivas, estandarizadas y adaptadas, expositivas y participativas, donde los espacios, tiempos y agrupamientos en algunas ocasiones son variados y en otras más bien estáticos (cuadro 4.25).

Cuadro 4.25: **Resultados medios.** Información recogida en la libreta de notas que complementa al cuadro-informe de núcleos temáticos.

NOTAS TOMADAS DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA	
<p>BLOQUE III: RESULTADOS MEDIOS (MÁS HETEROGÉNEOS). (Sesiones nº: 1, 2, 3, 5, 9, 12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ “El cuento les gustó, la ficha de trabajo les resultó más ardua y la dinámica les pareció muy atractiva, les encantó que les permitiésemos estar de pie alrededor de la mesa viendo las fotos y después buscar un sitio de la sala para hacer las anotaciones,... quedó perfectamente clara la importancia del trabajo en equipo” (Sesión nº1- Piso 2º; Libreta de notas -03/10/06-, E.O.P. nº3). ✓ “El cuento le gustó, con las preguntas puso peor cara pero bien en general” (Sesión nº1- Piso 4º; Libreta de notas -04/10/06- E.O.P. nº5) ✓ Como en la primera sesión el cuento y las historias que les contamos muy bien, la explicación de la diapositiva y la ficha de trabajo menos grata, pero no estuvo mal del todo, el nivel de atención y el comportamiento fue bueno” (Sesión nº2- Piso 2º; Libreta de notas -05/10/06-, E.O.P. nº1) ✓ “La lectura del cuento por parte del educador muy bien, pero la presentación de los pasos del REIAS, les cansó mucho, ...estuvieron muy inquietos y poco participativos,... si no les llama la atención algo se ponen a enredar, ...” (Sesión nº2- Piso 3º; Libreta de notas -04/10/06- E.O.P. nº4). ✓ La dinámica de expresión de emociones “...-Chico ha muerto- les pareció muy atractiva, se lo pasaron bien y distinguieron sin dificultad las distintas emociones, las señales que las representan y algunas de las situaciones que las provocan”, “...ficha de trabajo en cambio les fatigó y aburrió” (Sesión nº3- Piso 3º; Libreta de notas -10/10/06-, E.O.P. nº2). ✓ “Las técnicas de recogida y análisis de información del ejercicio nº 1 les cuesta más, ...el juego (Cuéntales lo que viste) les divierte y les ayuda a entender la importancia de tener la información necesaria para enfrentarse a un problema, ... además lo de levantarse, salir fuera de la sala y volver a entrar (en el juego) les resulta muy atractivo, ... su conducta muy buena, en general bien” (Sesión nº5- Piso 2º; Libreta de notas -19/10/06-, E.O.P. nº3). ✓ “...estuvieron inquietos, picotos, jugando y distorsionando pero al final con la dinámica de – Cuéntale lo que viste- mejor, ...no obstante, se les notaba más distraídos que en otras sesiones,...parece que algo les había pasado en el patio, ... en líneas generales regular, ..peor que en otras sesiones” (Sesión nº5- Piso 3º; Libreta de notas -18/10/06-, E.O.P. nº2). ✓ “La actividad de valorar las consecuencias con el registro del PPS les resulta ardua, sin embargo la dinámica de la 3ª Guerra Mundial la disfrutan y les permite buscar de una manera más lúdica estrategias para valorar las distintas alternativas y sus consecuencias” (Sesión nº9- Piso 2º; Libreta de notas.-14/11/06-, E.O.P. nº1). ✓ “Discutió con los educadores las distintas posibilidades de la dinámica de la 3ª Guerra Mundial... muy bien..., estuvo atenta y le gustó, ... sin embargo el registro de consecuencias le costó mucho” (Sesión nº9- Piso 4º; Libreta de notas -22/11/06-, E.O.P. nº5). ✓ “La dinámica de los dilemas morales al trabajar en pequeño grupo, bien ... resuelven los distintos dilemas con interés , sin embargo la actividad de los valores con la ficha individual les distráe más... (Sesión nº12- Piso 3º; Libreta de notas -22/11/06-, E.O.P. nº4).

Como puede observarse, los apuntes de la libreta de notas vienen a reforzar y dar credibilidad a los datos recogidos en los *cuadros-informes de núcleos temáticos*, pero además suscitan una reflexión interesante que, aunque está implícita en la mayoría de las anotaciones, se explicita con más claridad en una de las citas del Bloque I, que adjuntamos a continuación:

“...les sorprendió ver a los educadores dramatizar sus estilos de comunicación, sus gestos y las palabras de argot callejero... En otras ocasiones los juegos de rol no habían funcionado, pero esta vez les encantó, se rieron mucho, ... el dinamismo del juego, al incorporar las tarjetas o al levantarse e ir cambiando de actores,... los ejemplos escogidos que no dejaban de ser las respuestas que ellos dan habitualmente en el centro, ... las situaciones concretas que se plantearon, cercanas a su realidad cotidiana, ...pueden ser parte de la clave...” (Sesión nº 11- Piso 3º; Libreta de notas - E.O.P. nº2).

Es decir, el hecho de que se afirme que en otras ocasiones el juego de rol no había funcionado indica que no es un tipo de actividad o un método específico el que hace más o menos adecuada una sesión, sino un **conjunto de factores didácticos** que permiten que unos educandos/as determinados se puedan enfrentar a unos aprendizajes concretos con las máximas posibilidades de éxito.

Por tanto, y en el caso concreto de nuestra experiencia, podemos concluir señalando que:

- Las propuestas didácticas de intervención bien planteadas, presentadas y adaptadas a las características de nuestros jóvenes, con metodologías dinámicas, variadas, significativas y flexibles en su organización, actúan como **factores favorecedores del éxito del aprendizaje**.

Este hecho se aprecia claramente en las sesiones del bloque I (más positivos) donde los resultados son muy favorables, perdiendo fuerza los condicionantes sociales y las dificultades personales que en otras ocasiones parecen tener más relevancia. Es decir, en sesiones como la nº 4, 11 ó 13, en mayor o menor medida, todos los jóvenes de la muestra obtienen buenos resultados.

- Las propuestas didácticas de intervención que no logramos adecuar correctamente a los educandos, con metodologías pasivas, con mucho peso de la exposición de contenidos, esquemas de resolución de problemas mecánicos y de respuestas rápidas, con tareas estandarizadas, sin interés para los jóvenes, poco significativas, en contextos de aprendizaje estáticos, se convierten en **factores inhibidores del éxito del aprendizaje**.

Como en el caso anterior, esta afirmación se sostiene con las sesiones del bloque II (menos positivas), donde los resultados son poco favorables,

intensificando los efectos negativos de algunos condicionantes sociales y dificultades personales que afloran con más fuerza. Este es el caso de las sesiones nº 7, 8 y 10, donde en términos generales todos los jóvenes de la investigación obtienen su peores resultados.

Respecto al Bloque III cabe destacar únicamente que la heterogeneidad de las propuestas (dinámicas, estáticas, adaptadas, estandarizadas, etc.) y de los resultados no nos permiten obtener conclusiones claras como en los bloques anteriores (I y II).

4.3.3.4.- Valoración del estilo de aprendizaje dominante.

Teniendo como referencia los análisis anteriores, y como paso previo a la elaboración de alternativas didácticas de mejora, resulta adecuado tomar como punto de partida un somero análisis de los estilos de aprendizaje, por ser una pieza clave de la valoración y control de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De hecho, autores como Nunan (1991) manifiestan que el análisis de los estilos de aprendizaje tienen grandes implicaciones en la adaptación y perfeccionamiento de la metodología didáctica. Así, se han observado evidencias claras que ratifican la estrecha relación existente entre la acomodación de los métodos (de enseñanza-aprendizaje) a los estilos preferidos por los discentes y la mejora en la satisfacción y en el éxito de los resultados educativos.

Es decir, antes de proponer las alternativas didácticas de mejora consideramos necesario realizar un sencillo análisis de los jóvenes de la muestra con objeto de conocer el estilo de aprendizaje dominante y así poder dar una respuesta lo más acomodada posible a sus necesidades didácticas.

De esta manera podemos partir de unos cimientos sólidos en los que apoyar el desarrollo del último de los objetivos específicos de la investigación: *“Elaborar propuestas didácticas de actuación que contribuyan a mejorar el éxito de los programas socioeducativos”*.

Aunque somos conscientes de la individualidad personal de cada joven y, como consecuencia, de la dificultad que supone el intentar definir un estilo de aprendizaje que pueda representar a un colectivo o una muestra de jóvenes determinado, nos parecía interesante intentar reflexionar sobre las coincidencias más representativas de la forma de aprender de estos jóvenes, ya que ello permitiría proponer métodos y propuestas didácticas más adaptadas que pudiesen mejorar el nivel de rendimiento y aceptación de las actividades.

Para ello se confeccionó un **Cuestionario de estilos de aprendizaje** (véase anexo 7) que cumplimentaron los cinco educadores observadores participantes (principales) y dos informantes externos (uno de los coordinadores y la psicóloga del centro).

Recordemos que la estructura (véase «3.4.3.4.- C) *Cuestionario de estilos de aprendizaje*» y «anexo 7»), de este instrumento constaba de dos partes:

- ✓ Parte inicial: con una serie de ítems cerrados, orientados especialmente a explorar las características que definen el tipo de motivación y la manera de enfrentarse a los aprendizajes por parte de los educandos.
- ✓ Parte final: Dos preguntas abiertas, que podían contestarse juntas o separadas y estaban orientadas a estimular la reflexión sobre el estilo de aprendizaje dominante de los jóvenes, avanzando algunas propuestas para la posterior elaboración de alternativas didácticas adaptadas a las características pedagógicas de los sujetos de estudio.

La parte inicial del **cuestionario**, se presentó como una lista de control, con una serie de ítems afirmativos que confirmar en caso de cumplirse. Para su análisis recogimos únicamente aquellos ítems marcados en los que existía más de un 70% de acuerdo, es decir, que lo hubiesen marcado como mínimo 5 de los 7 encuestados. Adjuntamos la tabla 4.17, donde pueden apreciarse dichos resultados.

Tabla 4.17: Resultados cuantitativos del cuestionario de estilos de aprendizaje.

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE⁵⁶		
1.- Características con las que se enfrentan al aprendizaje.	Nº de encuestados (que creen que se cumple)	%
Prefieren:		
✓ Realizar trabajos dirigidos, con pautas bien marcadas.	6	85,7%
✓ Centrarse en aspectos concretos.	6	85,7%
✓ Que los contenidos sean de interés.	7	100 %
Habitualmente:		
✓ Se rinden con facilidad.	7	100 %
2.- Modalidad sensorial de acceso al conocimiento	Nº de encuestados	%
Prefieren:		
✓ Elementos visuales (observar imágenes, vídeos, lecturas, etc.).	5	71,4%
✓ Elementos auditivos (hablar, escuchar, etc.)	5	71,4%
✓ Elementos kinestésicos (experimentar, manipular, etc.)	5	71,4%
3.- Motivación	Nº de encuestados	%
Características que definen el tipo de motivación		
✓ Tienen dificultad para mantener la atención.	6	85,7%
✓ Su capacidad de esfuerzo es baja.	7	100%
✓ Necesitan:		
▫ que las actividades le parezcan útiles.	7	100%
▫ que las actividades sean dinámicas.	7	100%
▫ que las actividades sean principalmente prácticas.	6	85,7%
▫ que las actividades sean atractivas.	7	100%
▫ que los conocimientos sean claros y concretos.	7	100%
▫ verbalizar sus vivencias para reforzar su autoestima.	5	71,4%
▫ sentirse capaz de poder enfrentarse a la tarea.	5	71,4%
▫ ejemplos concretos para comprender los conocimientos.	7	100%
✓ Su comprensión mejora cuando los conocimientos se presentan:		
▫ de forma dinámica a través del juego.	7	100%
▫ apoyados en cuestiones relacionadas con las emociones.	5	71,4%
▫ con actividades nuevas que provoquen sorpresa y les impacten.	6	85,7%
Su nivel de motivación en general es:		
✓ Bajo	5	71,4%

⁵⁶ Se presentan en la tabla los resultados que obtienen más de un 70% de acuerdo entre los encuestados por considerarse los más significativos.

Como puede apreciarse en la tabla 4.17, entre los resultados obtenidos con un 100% de acuerdo podemos destacar que:

- habitualmente se rinden con facilidad y su capacidad de esfuerzo respecto al aprendizaje es baja.
- prefieren que los contenidos sean de su interés y su comprensión mejora cuando los conocimientos se presentan de forma dinámica a través del juego.
- les motivan las actividades dinámicas, útiles y atractivas, donde los conocimientos sean claros y concretos con ejemplos precisos para comprender los contenidos.

En relación a los ítems que contienen un 85,7% de acuerdo, se pone de manifiesto que tienen dificultad para mantener la atención, por lo que es aconsejable centrarse en aspectos concretos, realizando trabajos dirigidos con pautas bien marcadas y actividades que sean principalmente prácticas y diferentes que provoquen sorpresa y les impacten.

Por último, en los ítems con un 71,4% de acuerdo se manifiesta que la modalidad sensorial de acceso al conocimiento deber ser variada prefiriendo, en función de las circunstancias, elementos visuales (vídeos, imágenes, lecturas, etc.), elementos auditivos (diálogo, música, interpretación, etc.) o elementos kinestésicos (manipulación, experimentación, etc.).

Como elementos motivadores del proceso de aprendizaje destaca la verbalización de sus vivencias para reforzar su autoestima y sentirse capaz de poder enfrentarse a la tarea, la cual parece mejorar cuando se apoya en cuestiones relacionadas con las emociones. No obstante, en términos generales su nivel de motivación se considera bajo.

La parte del cuestionario abierto consta de dos preguntas que en la mayoría de los casos se respondieron con una reflexión conjunta de ambos interrogantes sobre el estilo de aprendizaje de nuestros jóvenes, como cimientos en los que apoyar las bases de la intervención didácticas para la definición de los factores facilitadores del aprendizaje

A continuación se adjuntan los cuadros (4.26, 4.27, 4.28, 4.29, 4.30, 4.31, 4.32) con la transcripción de la información cualitativa obtenida en el cuestionario de estilos de aprendizaje (C.E.A.⁵⁷) facilitada por los educadores observadores participantes (E.O.P):

Cuadro 4.26: Transcripción: cuestionario de estilos de aprendizaje -E.O.P. N°1-

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE - E.O.P. N°1

“En los últimos 5 años la **dinámica** de trabajo socioeducativo con los menores y jóvenes casi siempre fue la misma: después de una **introducción** (magistral) por parte del educador, la **lectura** de un artículo o texto. Pero los resultados no son satisfactorios, no llegamos a ellos. Hemos visto que es más **necesario que nunca cambiar nuestra intervención hacia modelos más activos**. Además, viendo la dificultad que existe para intentar que todos los miembros del grupo puedan asistir a todas las sesiones, creo **que las tutorías y el trabajo con las familias son puntos fundamentales** a donde tendríamos que orientar nuestros esfuerzos. Parece también que otro **hándicap** puede ser que los menores vienen a cumplir una **medida de internamiento** de “x” meses con lo que es **difícil implementar programas de intervención con una cierta estabilidad** ya que el grupo va cambiando continuamente. Por otro lado, y llevados por la **exigencias de los chavales**, nos preocupamos más de gestionar permisos y ante las exigencias de la administración nos dedicamos más al trabajo burocrático y no tanto al didáctico (planificar, organizar y evaluar nuestra intervención educativa). Esto provoca que diseñemos **intervenciones muy estándar, con objetivos iguales para todos los jóvenes,...** independientemente de sus peculiaridades, ... tendríamos que pensar más en **“una educación a la carta”, más individualizada**”.

Cuadro 4.27: Transcripción: cuestionario de estilos de aprendizaje -E.O.P. N°2-

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE - E.O.P. N°2

“Nuestro colectivo y su estilo de aprendizaje se caracteriza por el **poco nivel de motivación, la apatía y temor al ridículo (baja autoestima respecto a las tareas educativas)**. Necesitan estar **dirigidos, pero sin que se note, hay que ofrecerles oportunidades para expresar sus vivencias** y relacionarlo con el tema a trabajar. Por lo que **estamos viendo son muy efectivas las dinámicas activas** donde puedan participar con métodos que les motiven y sorprendan y materiales variados (cuentos, vídeos, grabaciones, juegos, etc.). Es muy importante también la **actitud y participación del educador**, no olvidemos que somos **un modelo, para pedirles esfuerzo debemos dar esfuerzo, así sentirán que nos importan**. Por otro lado es importante realizar una muestra, una **ejemplificación** de lo que se persigue, para que lo entiendan mejor y en ocasiones para disminuir su sentido del ridículo. En definitiva, creo que es importante intentar que el proceso de aprendizaje sea más **atractivo, divertido, lúdico** (obviamente siempre que sea posible), tratando de acercar los contenidos a trabajar buscando **ejemplos y situaciones que les resulten cercanos, acercando también la comunidad al centro** (colaborando e invitando a ONGs, asociaciones, instituciones culturales, sociales, etc.)”.

⁵⁷ Para identificar el instrumento se utilizan sus iniciales “C.E.A.: cuestionario de estilos de aprendizaje”, en relación a la fuente se sigue utilizando las iniciales “E.O.P.” para los educadores observadores participantes y “I.E.” para los informantes externos (coordinación y psicóloga).

Cuadro 4.28: Transcripción: cuestionario de estilos de aprendizaje -E.O.P. N°3-

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE - E.O.P. N°3

“Creo que se caracteriza por un **estilo pasivo y/o apático**, no suelen tener interés por las **actividades** a la vez que se encuentran **sin recursos** para afrontarlas y con baja capacidad para resolverlos. Tiene un **pensamiento automático** y les cuesta realmente hacer razonamientos teniendo en cuenta todos los elementos.

Por esto es más necesario si cabe una **propuesta atractiva y adaptada**. Con una **intervención clara y en ocasiones directiva**, pero a la vez **participativa, con dinámicas, juegos, o actividades manipulativas**. Sería bueno partir **de lo emocional y concreto para acercarse a lo general y abstracto**, plasmando en los ejemplos la realidad que ellos conocen. Y esto exige **gran esfuerzo y motivación por parte del educador**”.

Cuadro 4.29: Transcripción: cuestionario de estilos de aprendizaje -E.O.P. N°4-

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE - E.O.P. N°4

“El estilo de aprendizaje se caracteriza en general, por ser **poco activo, con una implicación muy baja**, trabajando mejor con **actividades bien estructuradas, con criterios claros y cerrados que les den seguridad**.

Los que estamos viendo es que los internos **suelen implicarse más en actividades que les impactan, que les permite trabajar de forma activa**, es decir, que no se limita a leer un texto y a contestar a “x” preguntas, sino que requiere una **implicación activa**”.

Cuadro 4.30: Transcripción: cuestionario de estilos de aprendizaje -E.O.P. N°5-

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE - E.O.P. N°5

“El estilo de aprendizaje exige **adaptación y flexibilidad** en las intervenciones, elaborar un **plan de acción tutorial, mayor motivación de los educadores** y tratar temas de su **interés, utilizando materiales y técnicas más prácticas** (lo cognitivo les cuesta más)”.

Cuadro 4.31: Transcripción: cuestionario de estilos de aprendizaje -E.O.P. N°6-

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE – I.E. N°1

“Su estilo de aprendizaje hace necesario:

- Que las actividades sean **atractivas, interesantes, dinámicas y prácticas**.
- Que la actividad esté bien **programada y bien estructurada** para que no haya lugar a la improvisación forzada.
- Importante la labor **motivadora**.
- **Adaptarse y adaptar** la actividad a la realidad de los chavales, a su capacidad y habilidades, para no acabar en fracaso.
- **Valorar el éxito** y dar respuestas positivas a los avances de los chavales por pequeños que sean.
- Grupos de **trabajo más flexibles y en ocasiones más homogéneos**.
- Crear un **clima** de seguridad, tranquilidad y respeto en el trabajo”.

Cuadro 4.32: Transcripción: cuestionario de estilos de aprendizaje -E.O.P. N°7-.

CUESTIONARIO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE – I.E. N°2

“Sobre el estilo de aprendizaje destaca: una **falta de motivación** por falta de práctica (acción). Demanda de **atención** y **capacidad de esfuerzo escaso**. Todo mejora claramente con la intervención educativa.

Didáctica participativa, dinámica, **intercalando contenidos teóricos con vivencias personales y emocionales de cada uno** (recuerdos).

Les **gusta expresarse** aunque a veces no se atreven por la **presión de grupo**.

Grupos reducidos mejoran el rendimiento de la actividad.

Intercalar juegos ó dinámicas diferentes a la exposición-lectura-preguntas a las que están acostumbrados”.

Como puede apreciarse, los entrevistados coinciden en sus reflexiones al describir el estilo de aprendizaje dominante de nuestro grupo de jóvenes como: *un nivel bajo de motivación, implicación e interés para la realización de actividades socio-educativa. Así como una capacidad de esfuerzo escasa, un pensamiento automático y poco reflexivo, con insuficientes recursos para enfrentarse a las tareas que a veces les proponemos.*

Integrando los resultados cuantitativos y cualitativos anteriores, tratamos de definir el estilo de aprendizaje dominante que caracteriza a nuestro grupo de jóvenes (cuadro 4.33).

Cuadro 4.33: Síntesis de resultados del estilo de aprendizaje dominante.

ESTILO DE APRENDIZAJE DOMINANTE DETECTADO
Su nivel de motivación, implicación y capacidad de esfuerzo es bajo, son impulsivos y sus recursos para enfrentarse a las actividades socio-educativas son escasos y limitados (especialmente las de corte cognitivo).
Presentan dificultades importantes para mantener la atención durante un tiempo prolongado.
En relación al aprendizaje de contenidos se centran en aspectos concretos vinculados con vivencias y situaciones emocionales que pueden actuar como andamiaje para conseguir aprendizajes más abstractos, prefiriendo que las tareas y aprendizajes sean de su interés y estén relacionados con su contexto sociocultural y sus vivencias, recuerdos y emociones. Les gustan las actividades dinámicas, prácticas y variadas con pautas de trabajo bien marcadas, claras y precisas (que les dan seguridad).
Datos obtenidos del <i>Cuestionario de Estilos de aprendizaje</i> . Se cumplimentó de forma individual por las siguientes fuentes: Educadores observadores participantes (E.O.P.) n°: 1, 2, 3, 4 y 5; y Informantes externos (I.E.) n° 1 y 2. Los análisis son realizados por el educador –investigador (dinamizador) y ratificados por el Equipo de E.O.P. la en reunión del 23-01-07. (Véase transcripción: cuadros del 4.26-4.32)

Ordenamos ahora en un cuadro (4.34) la información relativa al avance de las propuestas didácticas de intervención para enfrentarnos al estilo de aprendizaje detectado planteadas por los educadores observadores participantes y los informantes externos.

Cuadro 4.34: Propuestas para enfrentarnos al estilo de aprendizaje dominante.

NÚCLEO TEMÁTICO		PROPUESTAS PARA ENFRENTARNOS AL ESTILO DE APRENDIZAJE DOMINANTE	
Recursos metodológicos		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Necesidad de cambio hacia modelos más activos, con actividades dinámicas manipulativas y prácticas (C.E.A -E.O.P. n°1, 2, 4 - I.E.n°1)⁵⁸ ✓ Materiales variados: cuentos, vídeos, juegos, etc. (C.E.A -E.O.P. n°2) 	
Acomodación a los jóvenes		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hacer hincapié en la motivación: Propuestas adaptadas y flexibles, de interés para los jóvenes, atractivas, divertidas, lúdicas, con ejemplos cercanos. (C.E.A -E.O.P. n°2, 3, 5, -I.E. n°1) ✓ Valorar lo éxitos. (C.E.A - I.E. n°1) ✓ Partir de lo concreto para acercarse a lo general y abstracto (CEA-EOP.n°3) ✓ Apoyarnos en sus vivencias personales y emocionales (C.E.A - I.E. n°2) ✓ Exigencia y compromiso profesional: <ul style="list-style-type: none"> - Para pedirles esfuerzo debemos dar esfuerzo, así sentirán que nos importan (C.E.A -E.O.P. n°2, 3). - Para motivarles debemos estar motivados (C.E.A -E.O.P. n°3, 5). 	
Clima de trabajo		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crear un clima positivo: de seguridad y respeto (C.E.A - I.E. n°1). ✓ Intervención clara y precisa, directiva y participativa (C.E.A -E.O.P. n°3). 	
Contexto de aprendizaje		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educación individualizada (C.E.A -E.O.P. n°1) ✓ Grupos de trabajo flexibles y en ocasiones más homogéneos (CEA-IE n°1) ✓ Grupos reducidos (C.E.A - I.E. n°2). ✓ La tutoría como opción que intente paliar la dificultad de asistencias, difícil contar con un grupo estable en un tiempo concreto (C.E.A - E.O.P. n°1) 	
Otros ⁵⁹	Núcleos emergentes	La familia	• El trabajo con las familias es fundamental (CEA-EOP.n°1)
		Aproximar el centro a la comunidad	• Acercar la comunidad al centro (colaborando e invitando a ONGs, asociaciones, instituciones...). (C.E.A -E.O.P. n°2)
		Exigencias burocráticas versus preocupaciones educativas.	• Las exigencias de la administración obligan a dedicar demasiado tiempo al trabajo burocrático en detrimento del didáctico -planificar, organizar y evaluar nuestra intervención educativa- (C.E.A - E.O.P. n°1)

Datos obtenidos del *Cuestionario de Estilos de aprendizaje*. Se cumplimentó de forma individual por las siguientes fuentes: Educadores observadores participantes (E.O.P.) n°: 1, 2, 3, 4 y 5; y Informantes externos (I.E.) n° 1 y 2. Este cuadro es el resultado de los análisis realizados por el educador –investigador y ratificados por el Equipo de E.O.P. la en reunión del 23-01-07.

Como podemos observar, se ha tomado como referencia los núcleos temáticos definidos en el apartado anterior, con el objeto de partir de un marco común para el análisis de la información y la valoración de alternativas didácticas de mejora.

En esta ocasión las propuestas de intervención planteadas para enfrentarnos al estilo de aprendizaje descrito son variadas y diversas, pero todas tienen en común la necesidad de dirigirnos hacia unas dinámicas de intervención más activas, prácticas y participativas que les puedan resultar más interesantes.

⁵⁸ Se indica instrumento y fuente: C.E.A - E.O.P. n° - I.E. n°: *Cuestionario de Estilos de aprendizaje* Educadores observadores participantes n° ... - Informantes externos (psicóloga y coordinación) n°...

⁵⁹ Las respuestas aportadas por los entrevistados plantean cuestiones de interés a tener en cuenta que hemos incorporado en el apartado de “Otros”, estructurando en tres grupos con entidad propia su clasificación. Estos tres nuevos **núcleos emergentes** surgen de la categorización de las nuevas propuestas obtenidas del análisis de las preguntas abiertas del Cuestionario de estilo de aprendizaje.

4.3.3.5.- Elaboración de alternativas didácticas de mejora.

Partiendo de los resultados obtenidos en el análisis del *cuestionario de estilos de aprendizaje* desarrollamos el *Grupo de puesta en común para la valoración y elaboración de alternativas didácticas de mejora*, con objeto de estudiar y plantear una serie de propuestas o bases didácticas que puedan ayudar a mejorar nuestra intervención socio-educativa. Como en los demás grupos de puesta en común, asisten los educadores observadores participantes de la investigación.

Para mantener la misma organización de trabajo que hemos estado utilizando en este apartado, el grupo de puesta en común se dividió en los cinco núcleos temáticos. Los cuatro primeros ya conocidos y el quinto (Otras posibles reflexiones) estructurado en las tres subcategorías emergentes generadas del análisis del cuestionario de estilos de aprendizaje: *La familia; Aproximar el centro a la comunidad; Exigencias de la administración y preocupaciones educativas.*

Al igual que en los otros grupos de puesta en común, nuestro objetivo era elaborar información útil y funcional, que en este caso se concretó en unas bases de carácter didáctico que buscaban la conciliación de opiniones para poder elaborar o plantear una serie de propuestas orientadas a favorecer el aprendizaje de habilidades de competencia social.

Para ello se pusieron sobre la mesa los resultados del *cuestionario de estilos de aprendizaje*, analizándose las características de aprendizaje más significativas de nuestro grupo de jóvenes. Después se valoraron las propuestas planteadas en dicho cuestionario y, por último, tras la discusión y el debate fueron sintetizándose las propuestas planteadas, incorporando distintas matizaciones para que pudiesen ser aceptadas por todos/as los educadores/as observadores/as participantes.

El objetivo era abrir la puerta a futuras investigaciones, proponiendo unas bases sencillas donde apoyar nuestro trabajo didáctico de intervención socioeducativo. Bases que esperamos puedan ayudar a mejorar la aceptación y el rendimiento en los talleres y programas de corte cognitivo que desarrollamos en el centro con nuestros jóvenes.

Estas bases se concretaron en dos cuadros. El primero (cuadro 4.35) proponía lo que hemos denominado factores facilitadores del aprendizaje referidos a los cuatro núcleos temáticos principales.

Entendiendo por **factores facilitadores del aprendizaje** el conjunto de indicadores o criterios que ayudan al éxito de una tarea suficientemente significativa como para tener una representación cognitiva y emocional de carácter conceptual, procedimental o actitudinal, que estimule y posibilite el desarrollo de los educandos. Es decir, serían los elementos, las bases didácticas

encargadas de allanar el terreno para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje lo más exitoso posible.

Cuadro 4.35: Factores facilitadores del aprendizaje organizados por núcleos temáticos.

NÚCLEO TEMÁTICO	FACTORES FACILITADORES DEL APRENDIZAJE
➤ RECURSOS METODOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dirigir nuestra intervención hacia modelos didácticos activos. Para ello el educador tiene que esforzarse en buscar, investigar, elaborar y, por último, ofrecer al educando propuestas dinámicas y prácticas con materiales y métodos variados (juegos, grabaciones, vídeos, cuentos, historias, estrategias de relajación, etc.). ✓ Proponer tareas que permitan al joven actuar, hacer, decir, pensar, etc. El objetivo es conseguir arrancar el motor del cambio (cognitivo y conductual), es preciso producir actividad, poner al joven frente una tarea que le permita enfrentarse a unos aprendizajes determinados.
➤ ACOMODACIÓN A LOS JÓVENES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Partir de su contexto de referencia y de sus características personales. ✓ Ofrecer propuestas que les resulten atractivas y motivadoras: <ul style="list-style-type: none"> • Significativas. • Funcionales (que les parezcan útiles y tengan sentido para ellos). • Que partan de sus emociones y vivencias personales. • Valorando el éxito en la tarea. ✓ Transmitir nuestra motivación, nuestro esfuerzo e implicación (hacerles ver que nos preocupamos por ellos).
➤ CLIMA DE TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crear un clima de seguridad y respeto (firmeza sosegada en las decisiones). ✓ Ser claro en las explicaciones. Cortas y precisas. Hay que reducir el tiempo de la exposición magistral y evitar malentendidos que puedan provocar desorientación, confusión, frustración y como consecuencia distorsión. ✓ Preparar las tareas con tiempo suficiente, organizando con antelación los contenidos, métodos, espacios, tiempos y situaciones de interacción. ✓ Buscar la participación activa y ordenada que asegure el protagonismo de todos, ofreciendo a cada uno un espacio de expresión y atención.
➤ CONTEXTO DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexibilizar la organización (espacios, tiempos, agrupamientos), diversificando los tiempos, los espacios de trabajo y los agrupamientos (individual, pequeño grupo, todo el grupo) en función de los objetivos de aprendizaje y de las necesidades de los jóvenes. ✓ Utilizar la tutoría como alternativa para reforzar el trabajo en las sesiones y paliar las dificultades institucionales (asistencia, prioridades, etc.). Es importante que la intervención tutorial sea sistemática y <i>no se realice de forma intuitiva o improvisada</i>.

Grupo de puesta en común para la valoración y elaboración de alternativas didácticas de mejora.
 Realizado el 23-01-07. Fuente: E.O.P. (educadores observadores participantes) nº 1, 2, 3, 4, 5, 7.
 Propuestas aceptadas por consenso por todos los E.O.P. que asistieron.

El segundo cuadro (4.36) ofrecía algunas ideas relacionadas con las tres categorías emergentes que forman el quinto núcleo temático.

A las ideas aportadas en esta segunda tabla no se las consideró factores facilitadores del aprendizaje, con objeto de separar los indicadores didácticos que influyen de forma directa en la propia tarea de enseñanza-aprendizaje de los que lo hacen de forma más indirecta. En este caso, las tres categorías emergentes hacían referencia a cuestiones que se extendían fuera de lo que era la propia intervención en la sesión de trabajo (familia, comunidad, administración), pero que de forma «indirecta», facilitan o dificultan también, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo decidimos denominarlos **factores «indirectos» facilitadores del aprendizaje**.

Cuadro 4.36: Factores «indirectos» facilitadores del aprendizaje organizados en función de las subcategorías emergentes en el quinto núcleo temático

NÚCLEOS EMERGENTES		FACTORES «INDIRECTOS» FACILITADORES DEL APRENDIZAJE
OTROS ▲	LA FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intervenir con las familias es una pieza fundamental del proceso reeducativo de los jóvenes. Se deben abordar las dificultades socio-familiares para poder plantear un trabajo coordinado y eficaz con los/as profesionales. ✓ Buscar alternativas dentro y fuera del centro para intentar paliar las necesidades socio-familiares. Será la mejor manera de poder plantear un trabajo educativo coordinado y, por tanto, con más posibilidades de éxito para los/as jóvenes. Algunas Comunidades Autónomas han puesto en marcha programas de las características del PPS, pero adaptado y orientado a la capacitación familiar para el ejercicio de sus responsabilidades.
	APROXIMAR EL CENTRO A LA COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ofrecer propuestas que acerquen la comunidad al centro. Para ello debemos organizar charlas, jornadas y actividades diversas en las que puedan participar ONGs, Asociaciones culturales y sociales, servicios juveniles, entidades deportivas, empresas, sindicatos, institutos de secundaria, etc.
	EXIGENCIAS BUROCRÁTICAS VERSUS PREOCUPACIONES EDUCATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La administración debería fomentar y valorar los intereses profesionales, motivando procesos de innovación y calidad educativa. ✓ Ser pragmáticos y funcionales en la generación de soluciones a los problemas. ✓ Cuidar las relaciones interpersonales con nuestros compañeros de trabajo. El apoyo de los compañeros es necesario para poder enfrentarnos a los problemas y a las situaciones de desamino con las que muchas veces nos encontramos.
<p><i>Grupo de puesta en común para la valoración y elaboración de alternativas didácticas de mejora. Realizado el 23-01-07. Fuente: E.O.P. (educadores observadores participantes) nº 1, 2, 3, 4, 5, 7. Propuestas aceptadas por consenso por todos los E.O.P. que asistieron.</i></p>		

Todas estas sugerencias consensuadas en el grupo de puesta en común que acabamos de presentar, tienen como objetivo final, facilitar y favorecer los procesos de aprendizaje socio-educativos que estamos desarrollando en el centro. Este hecho los convierte, por tanto, en los pilares fundamentales en los que se apoyarán las conclusiones y las propuestas de actuación para la mejora del informe final de la investigación.

4.3.3.6.- En resumen.

Este apartado, que tiene como eje fundamental el desarrollo formativo de los educadores a través de un proceso de investigación-acción, constituye una de las columnas maestras de toda la investigación. Como base para la reflexión de nuestra práctica recurrimos al desarrollo y evaluación de un programa de competencia social (PPS-VCJ), el cual fuimos adaptando a las características del centro y de sus internos.

Para ello, se definieron unos núcleos temáticos que fueron una pieza clave ya que ello nos permitió analizar el trabajo didáctico planificado y desarrollado en cada una de las sesiones, encontrando relaciones manifiestas entre las propuestas didácticas utilizadas y los resultados cosechados en cada una de las sesiones. Estas relaciones ponen de manifiesto la influencia de un conjunto de factores didácticos que permiten que unos educandos puedan enfrentarse al aprendizaje con más o menos posibilidades de éxito.

En las sesiones donde las variables indicadoras del éxito (consecución de objetivos, interés, participación y conductas disruptivas) obtenían sus mejores resultados, nos topamos con una serie de factores facilitadores del aprendizaje. En cambio, en las sesiones donde las variables indicadoras del éxito obtenían sus peores resultados aparecían una serie factores inhibidores del aprendizaje.

Una vez determinados los factores facilitadores e inhibidores del aprendizaje nos parecía oportuno hacer una valoración sencilla del estilo de aprendizaje dominante de nuestros jóvenes, que sirvió para que los/as educadores/as observadores/as participantes junto con dos informantes externos (coordinación y psicóloga), pudiesen elaborar propuestas didácticas de intervención encaminadas a enfrentarnos a ese estilo de aprendizaje dominante. Fueron el punto de partida para que el grupo de educadores pudiese elaborar y consensuar una serie de alternativas didácticas facilitadoras del aprendizaje, alternativas que son la base de las conclusiones y dan una respuesta al objetivo específico de generar propuestas didácticas de actuación que contribuyan a mejorar el éxito de los programas socioeducativos.

A continuación adjuntamos unos cuadros resumen (4.37, 4.38 y 4.39) donde se concretan estos resultados:

Cuadro 4.37: Facilitadores e inhibidores del aprendizaje detectados en el análisis de los grupos de puesta en común para la evaluación de las sesiones (resumen).

RESULTADOS (60)	NÚCLEOS TEMÁTICOS				Factores que se repiten
	Recursos metodológicos	Acomodación a los jóvenes	Clima de trabajo	Contexto de aprendizaje	
MEJORES RESULTADOS	<p>Propuestas metodológicas activas</p> <p>Dinámicas, con cierto carácter manipulativo.</p>	<p>Tareas adaptadas (contexto y características de los jóvenes)</p> <p>Significativas y de interés para los jóvenes (les motivan, les resultan atractivas, son capaces de percibir su utilidad, recurren a las emociones) .</p>	<p>Participación: Ordenada y activa. Nivel: Alto.</p> <p>Nivel conductas disruptivas: bajo.</p> <p>Nivel de atención: alto.</p>	<p>Espacio: variados, dinámicos, flexibles.</p> <p>Tiempos: cortos y con cambios de ritmo.</p> <p>Agrupamientos: diversos, abiertos</p>	<p>Factores favorecedores del éxito del aprendizaje (sesiones nº 4, 6, 11, 13)</p>
PEORES RESULTADOS	<p>Propuestas metodológicas pasivas: método expositivo, mecánicos y de respuesta rápida.</p> <p>Exposición de contenidos y fichas o actividades de tipo tablero (con pasos muy automatizados y estructuras cognitivas complejas).</p>	<p>Tareas estandarizadas (no contextualizadas: ni a los jóvenes ni a su realidad).</p> <p>Poco significativas</p> <p>Provocan poco interés (lógico-rationales, no suelen recurrir a las emociones, arduas, percepción de los jóvenes de no utilidad).</p>	<p>Participación: Pasiva y en ocasiones desordenada Nivel: Bajo.</p> <p>Nivel conductas disruptivas: Alto-medio.</p> <p>Nivel de atención: Bajo.</p>	<p>Espacio: Único (mesa) y estático.</p> <p>Tiempos: Extensos, continuos, con un ritmo único.</p> <p>Agrupamientos: Individual (fichas) y/o gran grupo (exposición de contenidos y corrección).</p>	<p>Factores inhibidores del éxito del aprendizaje (sesiones nº 7, 8, 10)</p>

Cuadro 4.38: Estilos de aprendizaje dominantes detectados (resumen).

ESTILO DE APRENDIZAJE DOMINANTE DETECTADO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Niveles bajos de: motivación, implicación y capacidad de esfuerzo. ➤ Escasos recursos para enfrentarse a las actividades socio-educativas (especialmente las de corte cognitivo). ➤ Dificultades para mantener la atención durante un tiempo prolongado (impulsivos). ➤ En el aprendizaje de contenidos: <ul style="list-style-type: none"> • Prefieren que sean de su interés (ceranos a su contexto sociocultural, a sus vivencias, recuerdos y emociones). • Les resultan más atractivas las actividades dinámicas, prácticas y variadas. • Les da seguridad las pautas de trabajo bien marcadas, claras y precisas. • Se centran en aspectos concretos vinculados con vivencias personales y situaciones emocionales (pueden actuar como andamiaje para conseguir conocimientos, reflexiones y pensamientos más abstractos).

⁶⁰Resultados según las variables indicadoras éxito: Consecución de objetivos, Interés, Participación y Conductas Disruptivas.

Cuadro 4.39: Alternativas didácticas propuestas para la mejora de los programas socioeducativos (resumen).

NÚCLEOS TEMÁTICOS		FACTORES FACILITADORES DEL APRENDIZAJE
I. RECURSOS METODOLÓGICOS		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dirigir nuestra intervención hacia modelos didácticos activos. ✓ Proponer tareas que permitan al joven actuar, hacer, decir, pensar, etc.
II. ACOMODACIÓN A LOS JÓVENES		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Partir de su contexto de referencia y de sus características personales. ✓ Ofrecer propuestas que les resulten atractivas y motivadoras (significativas, funcionales, útiles, que partan de sus vivencias –recuerdos, emociones, etc.-). ✓ Transmitir nuestra motivación, nuestro esfuerzo e implicación (hacerles ver que nos preocupamos por ellos).
III. CLIMA DE TRABAJO		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crear un clima de seguridad y respeto (firmeza sosegada en las decisiones). ✓ Ser claro en las explicaciones. Cortas y precisas. ✓ Preparar las tareas con tiempo suficiente. ✓ Buscar la participación activa y ordenada.
IV. CONTEXTO DE APRENDIZAJE		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexibilizar la organización (espacios, tiempos, agrupamientos). ✓ Utilizar la tutoría como alternativa para reforzar el trabajo en las sesiones y paliar las dificultades institucionales (asistencia, prioridades, etc.).
NÚCLEOS EMERGENTES		FACTORES «INDIRECTOS» FACILITADORES DEL APRENDIZAJE
V. OTROS	LA FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intervenir con las familias es una pieza fundamental del proceso reeducativo de los jóvenes. ✓ Buscar alternativas dentro y fuera del centro para intentar paliar las necesidades socio-familiares.
	APROXIMAR EL CENTRO A LA COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ofrecer propuestas que acerquen la comunidad al centro. (Organizar charlas, jornadas y actividades diversas en las que puedan participar ONGs, Asociaciones culturales y sociales, servicios juveniles, entidades deportivas, empresas, etc).
	EXIGENCIAS BUROCRÁTICAS VERSUS PREOCUPACIONES EDUCATIVAS.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La administración debería fomentar y valorar los intereses profesionales, motivando procesos de innovación y calidad educativa. ✓ Ser pragmáticos y funcionales en la generación de soluciones a los problemas. ✓ Cuidar las relaciones interpersonales con nuestros compañeros/as de trabajo. El apoyo de los compañeros/as es necesario para poder enfrentarnos a los problemas y al desamino.

4.3.4 VALORACIÓN Y SÍNTESIS DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA.

La fase tercera o de desarrollo puede considerarse la columna vertebral de la investigación, pues en ella se concentra la parte principal del proceso formativo de reflexión y mejora de la práctica que plantea el objetivo general de la investigación, además de dar respuesta a la mayoría de los objetivos específicos de la misma.

Antes de meternos de lleno en el análisis de las relaciones observadas entre propuestas didácticas y variables indicadoras del éxito, presentamos brevemente los resultados generales obtenidos en las cuatro variables indicadoras del éxito: consecución de objetivos, interés, participación y conductas disruptivas.

En el apartado de consecución de objetivos, los resultados obtenidos relativos a los nueve jóvenes son de un 71% (Medios-Altos)⁶¹, lo que los convierte en muy positivos. Entre los pisos se encuentran variaciones, con un 75% de consecución de objetivos en el 2º piso, un 67% en el 3º y un 61% en el 4º. El nivel de riesgo delictivo (según IGI-J) parece ser una de las cuestiones que ha podido influir en la diferencia de resultados entre pisos, a más nivel de riesgo peores resultados. En concreto en el 3º piso destacan dos internos de tres, con un nivel de riesgo general alto. En el 2º piso los niveles de riesgo son más bajos por lo que los resultados mejoran respecto al 3º.

Sin embargo, que el 4º piso obtenga el porcentaje más bajo se explica más bien por la dificultad que provocó tener que concentrar todo el programa en la mitad de sesiones, desbordando a la joven con un exeso de contenidos trabajados (en 2º y 3º piso 13 sesiones, en el 4º piso 7 sesiones).

En relación a las variables individuales, las puntuaciones medias totales para los 9 jóvenes son del 73% (2,2 sobre 3) en la variable interés y del 70% (2,1 sobre 3) en la variables participación, ambas muy cerca del 75%, por lo que definimos los resultados como Medio-Altos³². Este hecho parece indicar que se han podido reducir en parte algunas de las importantes reticencias que tienen los jóvenes del centro a estos programas socio-educativos de corte cognitivo.

En relación a las puntuaciones en conductas disruptivas (verbales y no verbales) se obtiene una puntuación total del 37%, considerado Medio-Bajo³². Habría que aclarar, no obstante, que tanto el 2º como el 4º piso están por debajo del 33%³², inflando los resultados el 3º piso que obtiene 53%³².

⁶¹ Criterios de análisis de las variables individuales indicadoras del éxito (véase cuadro 4.17), donde se considera:

- *Puntuaciones Altas*, las que son iguales o superiores al $\frac{3}{4}$ (igual o mayor al 75%).
- *Puntuaciones Medias*, las que andan alrededor de un $\frac{1}{2}$ (alrededor del 50%).
- *Puntuaciones Bajas*, las menores al $\frac{1}{3}$ (menos del 33%).

En este sentido, y en relación a las diferencias entre pisos, cabe señalar únicamente los excelentes resultados en el 2º y 4º que empeoran considerablemente en el 3º piso.

Parece que, al igual que la variable consecución de objetivos, el nivel de riesgo delictivo (según IGI-J) es una constante que puede estar influyendo en mayor o menor medida en la diferencia de resultados entre pisos (a más nivel de riesgo peores resultados). En este sentido, no podemos olvidar que dos de los internos del 3º piso presentan niveles altos de riesgo delictivo, destacando especialmente sus problemas en las relaciones con el grupo de iguales y con los profesores y sus manifestaciones y comportamientos disruptivos en la educación normalizada.

Respecto al 4º piso destaca su singular situación de intervención, donde el trabajo tutorizado parece favorecer los resultados de las tres variables individuales y la concentración de todos los contenidos en 7 sesiones condiciona de forma negativa los resultados.

Dejando al margen estos resultados, vayamos ahora al análisis de las relaciones observadas entre las propuestas didácticas y las variables indicadoras del éxito.

En este aspecto, los análisis realizados de los datos e informaciones recogidas apuntan todos a considerar la intervención didáctica como uno de los mediadores importantes, capaces de influir en el éxito de los programas de adquisición de habilidades de competencia social.

Esta afirmación queda justificada reiteradamente en los distintos análisis, donde se confirma que unas determinadas propuestas didácticas provocaban unos resultados concretos en las variables indicadoras del éxito del aprendizaje⁶².

Este análisis comienza con el estudio de las variables indicadoras del éxito del aprendizaje (consecución de objetivos, interés, participación, conductas disruptivas), pudiéndose observar que en las sesiones donde las variables indicadoras de éxito obtenían resultados muy positivos (sesiones nº 4, 6, 11, y 13) predominaban una serie de **factores favorecedores del éxito de aprendizaje**. A continuación se exponen tomando como estructura de presentación los núcleos temáticos para el análisis:

- ✓ Recursos metodológicos activos: fomentan los métodos dinámicos y manipulativos. Se le pone al alumno frente a una tarea susceptible de movilizarlo para que efectúe unos aprendizajes, realizando tareas que le lleven a generar preguntas y buscar respuestas para construir su propio conocimiento.

⁶²Variables indicadoras de éxito del aprendizaje: Consecución de objetivos, Interés, Participación y Conductas Disruptivas.

- ✓ Actividades y tareas contextualizadas, adaptadas a las características de los jóvenes, que partan de sus conocimientos, experiencias previas, intereses, utilizando las emociones como instrumento motivador (evocaciones).
- ✓ Clima de participación ordenada y activa que permite mejorar el nivel de atención y reduce considerablemente las conductas disruptivas en las sesiones de trabajo.
- ✓ Contexto de aprendizaje:
 - con espacios variados, dinámicos y flexibles.
 - con momentos de aprendizaje cortos y variables (con cambios de ritmo).
 - con agrupamientos versátiles (gran grupo, pequeño grupo, individual).

En cambio, en las sesiones donde las variables indicadoras de éxito obtenían resultados más bien negativos (sesiones nº 7, 8, 10) predominaban una serie de **factores inhibidores del éxito de aprendizaje**.

Ello supone que en mayor o menor medida venían a ser los inversos a los anteriores, es decir:

- ✓ Recursos metodológicos expositivos, mecánicos y de respuesta rápida: exposición magistral, lectura de un texto y preguntas de respuesta rápida a la lección ofrecida por el educador o el texto. Se les ofrece la respuesta para completar en una ficha. En otras ocasiones se les da un método como respuesta (excesivamente mecánico, con estructuras cognitivas que les resultan complejas).
- ✓ Actividades y tareas estandarizadas. Sin contextualizar ni adaptar a sus características, poco significativas que no provocan interés en el educando, siendo incapaces de percibir su utilidad. Les resultan arduas por su estructura cognitivo racional.
- ✓ Clima de participación pasivo. Tienen que repetir las respuestas que les ofrecemos en un texto o en una exposición magistral. Ello les desmotiva, reduce el nivel de atención y aumenta las conductas disruptivas en las sesiones de trabajo.
- ✓ Contexto de aprendizaje:
 - con espacios estáticos y permanentes (alrededor de una mesa para contestar una ficha y escuchar una exposición).
 - con momentos de aprendizaje extensos continuos y únicos (un continuo).
 - con agrupamientos estáticos, alrededor de una mesa para el trabajo individual (ficha) o la corrección en gran grupo.

Después de triangular estos resultados, y una vez confirmando las relaciones existentes entre resultados positivos y factores didácticos que favorecen el aprendizaje, pasaremos a elaborar propuestas didácticas de actuación para la mejora de estos programas socioeducativos.

No obstante, teniendo en cuenta la importancia que el estilo de aprendizaje tiene en la adaptación y perfeccionamiento de la metodología didáctica, consideramos más acertado proponer un sencillo análisis del estilo de aprendizaje dominante para que las propuesta se acomodasen lo mejor posible a los jóvenes con los que estábamos trabajado.

Una vez definido el estilo de aprendizaje dominante, además de constituir un punto de partida sólido para la elaboración de propuestas didácticas finales, se convirtió en otro instrumento de triangulación más para reforzar y reafirmar las relaciones y resultados que habíamos observado en los análisis anteriores. Así volvíamos a confirmar que prefieren contenidos y actividades que sean de su interés, cercanos a su contexto sociocultural, a sus vivencias, recuerdos y emociones. Les resultan más atractivas las actividades dinámicas, prácticas y variadas. Les dan seguridad las pautas de trabajo bien marcadas, claras y precisas, etc.

Cabe destacar también que en el denominado avance de las propuestas didácticas de intervención para enfrentarnos al estilo de aprendizaje detectado se generaron tres subcategorías que vinieron a estructurar el quinto núcleo temático (Otras posibles reflexiones).

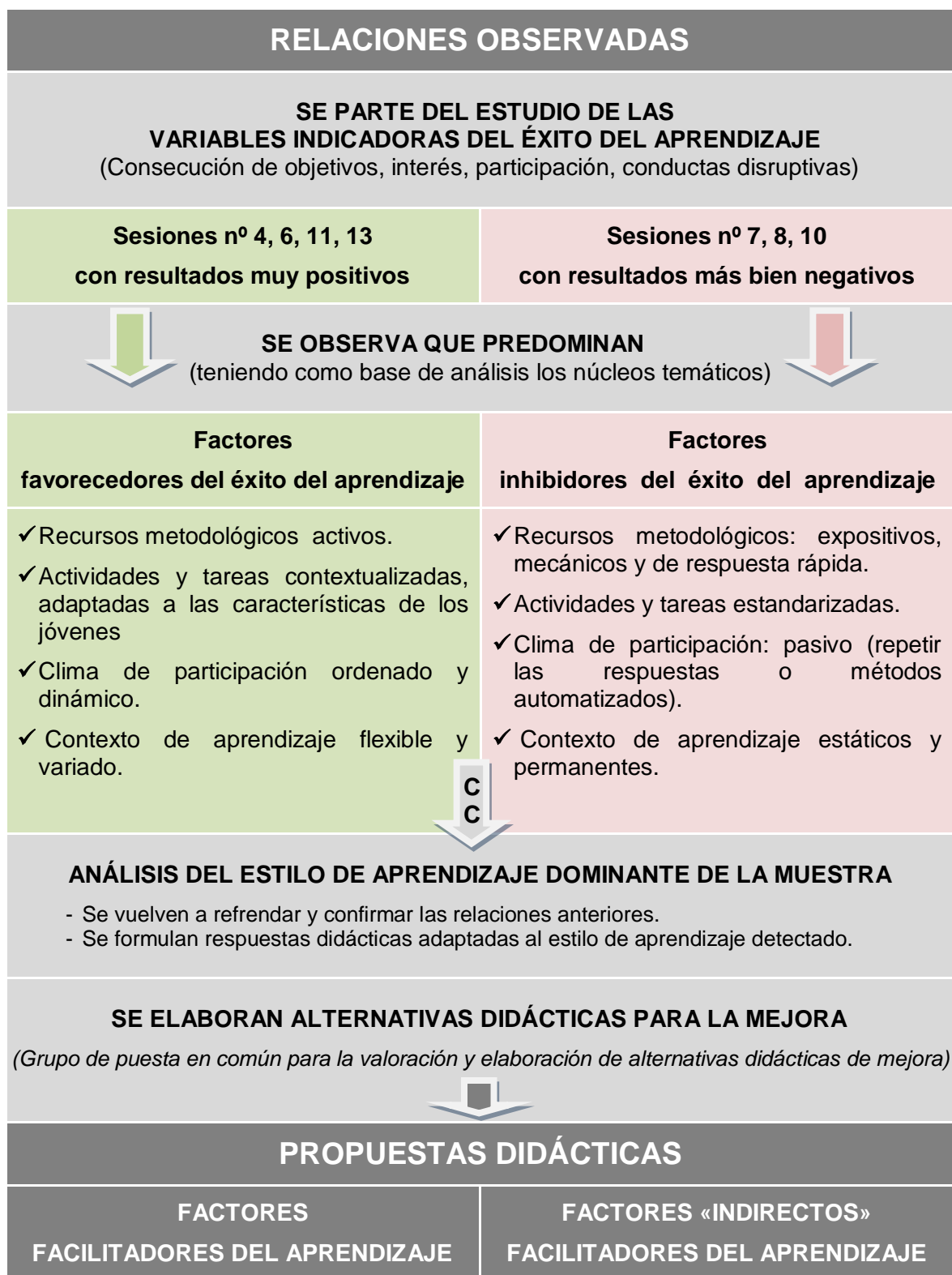
Con todo ello realizamos el *Grupo de puesta en común para la valoración y elaboración de alternativas didácticas de mejora*, que fue una manera de consensuar y construir entre todo el equipo de educadores/as observadores participantes las propuestas didácticas de actuación para la mejora. Estas propuestas se dividieron en dos:

- las que hacían referencia a los cuatro primeros núcleos temáticos y estaban orientadas directamente a la propia tarea de enseñanza-aprendizaje que denominamos **factores facilitadores del aprendizaje**
- la relativa al quinto núcleo temático, que no daban respuesta directa a las tareas desarrolladas por los jóvenes pero que indirectamente contribuyen también a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos últimos se denominaron **factores «indirectos» facilitadores del aprendizaje**.

Este último análisis reflexivo y conciliador del grupo de puesta en común, se convirtió también en un proceso de cristalización, validando nuevamente el rigor científico de los resultados obtenidos a través de la negociación y el consenso de los mismos.

A continuación se adjuntan dos cuadros (4.40 y 4.41) que esquematizan esta fase del proceso de desarrollo:

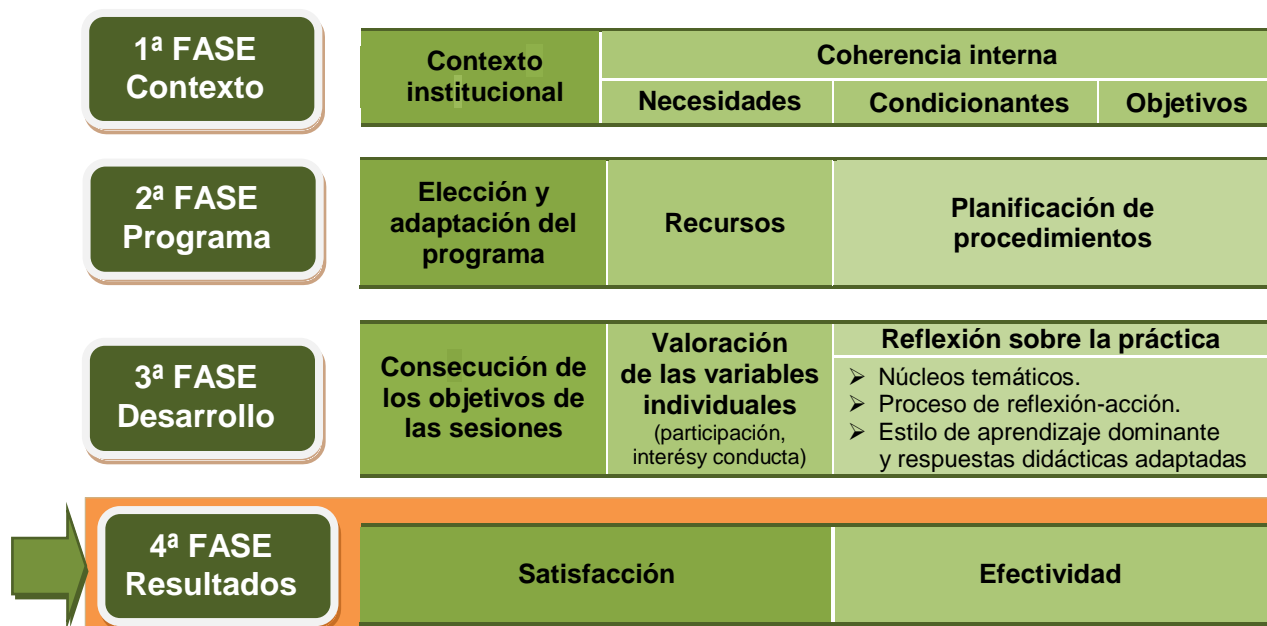
Cuadro 4.40: Síntesis de resultados. Relaciones observadas.



Cuadro 4.41: Síntesis de resultados. Propuestas didácticas para la mejora.

NÚCLEOS TEMÁTICOS		FACTORES FACILITADORES DEL APRENDIZAJE
RECURSOS METODOLÓGICOS		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dirigir nuestra intervención hacia modelos didácticos activos. ✓ Proponer tareas que permitan al joven hacer, decir, pensar, etc.
ACOMODACIÓN A LOS JÓVENES		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Partir de su contexto de referencia y de sus características personales. ✓ Ofrecer propuestas que les resulten atractivas y motivadoras, que sean significativas, funcionales (útiles), que partan de sus emociones y vivencias. ✓ Transmitir nuestra motivación, nuestro esfuerzo e implicación
CLIMA DE TRABAJO		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crear un clima de seguridad y respeto (firmeza sosegada). ✓ Ser claro en las explicaciones. Cortas y precisas. ✓ Preparar las tareas organizando con antelación los contenidos, métodos, espacios, tiempos y situaciones de interacción. ✓ Buscar la participación activa y ordenada que asegure el protagonismo de todos.
CONTEXTO DE APRENDIZAJE		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexibilizar la organización (espacios, tiempos, agrupamientos), ✓ Utilizar la tutoría como alternativa para reforzar el trabajo en las sesiones y paliar las dificultades institucionales (asistencia, prioridades, etc.). Intervención tutorial sistemática, <i>no intuitiva o improvisada</i>.
NÚCLEOS TEMÁTICOS EMERGENTES		FACTORES «INDIRECTOS» FACILITADORES DEL APRENDIZAJE
OTROS	LA FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intervenir con las familias es una pieza fundamental del proceso reeducativo de los jóvenes. ✓ Buscar alternativas dentro y fuera del centro para intentar paliar las necesidades socio-familiares.
	APROXIMAR EL CENTRO A LA COMUNIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ofrecer propuestas que acerquen la comunidad al centro. (organizar charlas, jornadas y actividades diversas en las que puedan participar ONGs, Asociaciones culturales y sociales,...).
	EXIGENCIAS BUROCRÁTICAS VERSUS PREOCUPACIONES EDUCATIVAS.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La administración debería fomentar y valorar los intereses profesionales, los procesos de innovación y calidad educativa. ✓ Ser pragmáticos y funcionales en la generación de soluciones a los problemas. ✓ Cuidar las relaciones interpersonales con nuestros compañeros de trabajo.

4.4. FASE IV: RESULTADOS.



Esta última fase de la investigación está orientada a conocer la influencia del programa en la institución y en los participantes que han tomado parte en esta experiencia.

Para ello, se ha valorado la satisfacción que ha provocado y su efectividad, dando respuesta directa a dos de los objetivos específicos de la investigación: “4.-Comprobar la eficacia del programa en función de los indicadores externos utilizados para la evaluación del mismo” y “5.-Valorar la opinión y satisfacción que suscita el programa”.

La evaluación de la *Satisfacción* está relacionada con la opinión y el nivel aceptación manifestado por las personas que han participado en su desarrollo (educadores y jóvenes), así como por informantes externos como la psicóloga y los coordinadores/as del centro.

El apartado de *Efectividad* se orientará más bien a identificar y explicar algunos de los posibles cambios en el ámbito de la competencia social que haya podido provocar el programa en la muestra de jóvenes participantes.

No obstante, somos conscientes de que la finalidad principal del PPS-VCJ y el cambio fundamental que perseguimos con él, es el de motivar a los jóvenes para un uso y entrenamiento más frecuente de este tipo de programas de corte socio-cognitivo (Alba et al., 2005a), dando respuesta así al objetivo específico de la investigación número 6: *Reducir las reticencias de los jóvenes hacia los programas de corte cognitivo, facilitándoles una experiencia previa positiva y motivadora.*

4.4.1 SATISFACCIÓN.



4.4.1.- SATISFACCIÓN

4.4.1.1- Opinión final y grado de satisfacción de los jóvenes. Valoración individual y grupal.

4.4.1.2- Consideraciones finales de los educadores y nivel de satisfacción. Valoración individual y grupal.

4.4.1.3 Valoración de la satisfacción de los informantes externos: Coordinación y Psicóloga.

4.4.1.4 Contraste de la información aportada por los tres agentes evaluadores del nivel de impacto: jóvenes, educadores e informantes externos.

Entendemos por satisfacción la opinión y el nivel de aceptación que suscita el programa, manifestada por las distintas personas que han participado directamente en él: *Jóvenes, Educadores Observadores Participantes e Informantes Externos (coordinación y psicóloga)*.

Hemos planificado para ello una valoración individual a través de un *Cuestionario de valoración final* que, a su vez, ha podido cotejarse con los resultados consensuados en el *Grupo de puesta en común final*.

4.4.1.1 Opinión final y grado de satisfacción de los jóvenes. Valoración individual y colectiva.

En el caso de los jóvenes el *Cuestionario de valoración final* se les presentó a través de una entrevista realizada por la psicóloga, dado que son bastante reticentes a completar cuestionarios escritos.

Por otro lado, el *Grupo de puesta en común final* se estructuró por pisos al igual que la implementación del programa.

A) Valoración individual (*Cuestionario de valoración final - Jóvenes-*).

A la hora de elaborar el cuestionario (véase anexo 8-3), se fueron intercalando diferentes ítems cerrados con preguntas abiertas. De esta forma se pretendía que la entrevista a los educandos fuese más dinámica y cambiante con objeto de evitar la fatiga y el rechazo que suelen provocar en los jóvenes este tipo de instrumentos

Antes de comenzar con el análisis queremos hacer referencia al caso del educando nº 7 que calificó con puntuaciones excelentes su autoevaluación y con puntuaciones muy bajas la evaluación de los educadores y del programa. En la pregunta nº 12 donde tenía que puntuar entre 0 y 3 una serie de ítems, su discurso se contradice incurriendo en incoherencias respecto a las respuestas anteriores. Por ejemplo: a la pregunta “11.- ¿Volverías a realizar otro programa o taller parecido?” Responde “No”. Pero sin embargo, los ítems: “- Este tipo de actividades son interesantes, - El programa «conociéndonos» me ha resultado muy atractivo ó, - Debería volver a realizarse este tipo de actividades”, los puntúa con la mejor puntuación posible «3 puntos». Además de esta inconsistencia se observa ausencia de argumentos razonados y cierto enfado con los educadores, respondiendo de forma impulsiva con un tono y un lenguaje desapropiado como “Me la suda. Todo es una mierda”, “Me rayaba todo” o manifestando que los educadores podrían mejorar su práctica “Haciendo su trabajo de verdad, no rayando”, etc.

Tras posterior conversación con la entrevistadora (psicóloga) y con su educadora-tutora, parece que el joven estaba enfadado y nervioso por miedo a no salir de fin de semana, lo que provocó este tipo de respuestas. No obstante, unos días después su educadora-tutora comenta que en la tutoría había cambiado totalmente su discurso con respecto al programa, siendo éste más positivo.

Aun así no hemos querido modificar los datos e informaciones obtenidas de la entrevista como reflejo de transparencia y representación de la inestabilidad emocional y personal de los jóvenes, hecho que en ocasiones condiciona todo el trabajo educativo propuesto.

Pasemos ahora a comentar los datos generales.

Con objeto de facilitar el análisis presentamos por separado los datos cualitativos y cuantitativos del *Cuestionario de valoración final* de los jóvenes. Comenzamos por el **análisis cualitativo** (preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11 y 13):

Cuadro 4.42: Transcripción de las preguntas abiertas de la entrevista sobre el cuestionario realizado a los jóvenes.

1.-Danos tu opinión sobre el programa “CONOCIÉNDONOS” realizado durante este último trimestre.

- Joven.1.* Bien pero pienso que estuvo muy sobrecargado de información.
Joven.2. Me pareció interesante. No me resultó nada aburrido.
Joven.3. Bien, me gustó.
Joven.4. Muy interesante me gustó mucho.
Joven.5. Bien hecho, me gustó mucho.
Joven.6. Estuvo muy bien
Joven.7. Me la suda. Todo es una mierda.
Joven.8. Bien.
Joven.9. Estuvo muy bien.

Como puede apreciarse la opinión respecto al programa es muy positiva, en líneas generales. Cabe puntualizar únicamente la aclaración del joven nº 1, que aunque piensa que el programa está bien, cree que pudo estar muy sobrecargado de información.

Nos gustaría incorporar a esta valoración un comentario muy ilustrativo de uno de los jóvenes que al finalizar la sesiones de trabajo, de forma espontánea, le dice al educador-investigador: - “*esta vez os lo estáis currando, jeh!*”. (Sesión nº 4 - Piso 2º; Libreta de notas -17/10/06-, Joven nº 5). Esto confirma la opinión positiva que tienen hacia las actividades del programa y el reconocimiento al trabajo de los educadores.

Cuadro 4.42 (continua): Transcripción de las preguntas abiertas de la entrevista sobre el cuestionario realizado a los jóvenes.

2.-Dinos lo que te ha parecido más interesante y que te ha gustado más (la relajación, los cuentos, los acertijos, los juegos, el rol-playing, las visualizaciones tumbados en las colchonetas, ...). ¿Por qué?

- Joven.1.* Los cuentos porque me gustan las historias.
Joven.2. La relajación me encantó, nunca había probado antes la relajación.
Joven.3. Las dos relajaciones, molaron mucho.
Joven.4. El rol-playing fue muy divertido y la relajación muy guay.
Joven.5. Todo, pero el rol-playing fue muy divertido, nosotros educadores y vosotros internos.
Joven.6. La relajación.
Joven.7. Me rayaba todo.
Joven.8. La relajación, porque mola no sé.
Joven.9. Los cuentos y la relajación. Porque entretiene, es diferente y te lo pasas bien.

A la hora de elegir las actividades que les han gustado más, parece destacar especialmente la relajación, los cuentos y el rol-playing, porque eran diferentes y divertidas.

Cuadro 4.42 (continua): Transcripción de las preguntas abiertas de la entrevista sobre el cuestionario realizado a los jóvenes.

3.-¿Qué es lo que menos te ha gustado? ¿Por qué?

- Joven.1.* Las colchonetas y el sitio. La sala de TV no era el lugar para hacerlo bien. Estábamos cruzados en el suelo, se oía a los del tercero dar voces.
- Joven.2.* No me disgustó nada.
- Joven.3.* Cansaba que fuesen dos actividades a la semana, eran muy seguidas y cuando nos haces escribir no mola nada, no me gusta escribir.
- Joven.4.* Me gustó todo de verdad.
- Joven.5.* Nada me disgustó.
- Joven.6.* Hubo un momento a la mitad que me cansó algo, tantas cosas que hacíamos y tan juntas.
- Joven.7.* Nada. Porque me raya todo.
- Joven.8.* Me gustó todo.
- Joven.9.* Me gustó todo.

Las cuestiones que menos les han gustado están relacionadas con la excesiva cantidad de información que se trabajaba en la sesión y lo seguidas que eran las sesiones. Respecto a los recursos se valora la sala de televisión como poco adecuada para hacer actividades como la relajación, por la falta de espacio y los ruidos exteriores.

Cuadro 4.42 (continua): Transcripción de las preguntas abiertas de la entrevista sobre el cuestionario realizado a los jóvenes.

4.-¿Conocías algo acerca de los temas trabajados en las actividades (autocontrol de la impulsividad; razonamiento crítico; solución de problemas –método REIAS-; negociación asertiva; mejora de los valores; manejo de las emociones)?

- Joven.1.* Las emociones, las dimos en el colegio.
- Joven.2.* Si lo conocía todo, por lo que vivo y que hicimos en otras actividades.
- Joven.3.* Las emociones.
- Joven.4.* Las emociones.
- Joven.5.* Sí, el autocontrol y las emociones.
- Joven.6.* Las emociones.
- Joven.7.* El autocontrol.
- Joven.8.* El autocontrol.
- Joven.9.* Lo de autocontrol.

Sobre los contenidos trabajados señalan que conocían cuestiones relacionadas con las emociones y el autocontrol especialmente.

Cuadro 4.42 (continua): Transcripción de las preguntas abiertas de la entrevista sobre el cuestionario realizado a los jóvenes.

5.-¿Cuál crees que es el aprendizaje o el tema trabajado más importante que has aprendido (el entrevistador recuerda los temas trabajados)?

- Joven.1.* El razonamiento (el aprender a pensar).
- Joven.2.* El autocontrol.
- Joven.3.* La negociación.
- Joven.4.* El autocontrol y la negociación.
- Joven.5.* El autocontrol.
- Joven.6.* La negociación.
- Joven.7.* El autocontrol, ahora por ejemplo.
- Joven.8.* El autocontrol. Como analizar un problema y lo que pasa por mi cabeza.
- Joven.9.* Como solucionar los problemas.

Respecto a los contenidos que valoran como importantes destacar el autocontrol, la negociación y la resolución de problemas.

Cuadro 4.42 (continua): Transcripción de las preguntas abiertas de la entrevista sobre el cuestionario realizado a los jóvenes.

7.-¿Cómo crees que los educadores podrían mejorar su trabajo para que las actividades fuesen más atractivas?

- Joven.1.* Tendría que haber más cosas variadas que no agobien.
- Joven.2.* Planteando actividades en las que se pueda hablar y sean movidas, en las que hagamos cosas interesantes.
- Joven.3.* Más juegos, más movimiento.
- Joven.4.* Actividades como estás con buen rollo y posibilidad de hablar.
- Joven.5.* Escuchándonos más y por igual a todos.
- Joven.6.* Currándose las actividades, como estas.
- Joven.7.* Haciendo su trabajo de verdad, no rayando.
- Joven.8.* Haciendo otras actividades como estás que molan.
- Joven.9.* Haciendo actividades que te ayuden a sentirte mejor y a conocerte, como estas.

Los jóvenes piensan que los educadores podrían mejorar su trabajo haciendo las actividades más atractivas y variadas, con tareas dinámicas donde puedan participar y sentirse escuchados.

Cuadro 4.42 (continua): Transcripción de las preguntas abiertas de la entrevista sobre el cuestionario realizado a los jóvenes.

9.-¿Podrías haber aprovechado más las actividades? ¿en qué sentido y cómo?

- Joven.1.* Sí, pero estuvo bien.
- Joven.2.* Claro, a veces estás harto y encima no estaba saliendo, a veces pasas de todo.
- Joven.3.* Sí, atendiendo mejor, pero a veces te estás “rayando con tus rollos” y pasas.
- Joven.4.* Sí, a veces estás “cruzao”.
- Joven.5.* Sí, callando más, yo hablo mucho.
- Joven.6.* Sí, estando más atento.
- Joven.7.* No.
- Joven.8.* Sí, atendiendo más a la gente.
- Joven.9.* Sí, algunos días estaba mal, tenía muchos problemas, tenía que haberme esforzado más.

A la pregunta de si podrían haber aprovechado más las actividades, en términos generales contestan que sí y justifican su falta de rendimiento por situaciones personales que no les dejan concentrarse en la tarea.

Cuadro 4.42 (continua): Transcripción de las preguntas abiertas de la entrevista sobre el cuestionario realizado a los jóvenes.

11.-¿Volverías a realizar otro programa o taller parecido?

- Joven.1.* Si.
- Joven.2.* Si, siempre que la otra opción no fuese tiempo libre.
- Joven.3.* Sí.
- Joven.4.* Sí.
- Joven.5.* Sí.
- Joven.6.* Sí.
- Joven.7.* No.
- Joven.8.* Sí.
- Joven.9.* Sí.

Al interrogante -*Volverías a realizar otro programa o taller parecido*, sólo un joven contesta que no.

Cuadro 4.42 (continua): Transcripción de las preguntas abiertas de la entrevista sobre el cuestionario realizado a los jóvenes.

13.-Ahora comenta todo lo que quieras sobre el programa que no te hallamos preguntado y que consideres importante señalar (por ejemplo: ¿cómo mejorarlo?, ¿qué temas que no se tocaron se deberían haber tocado?).

Joven.1. -----

Joven.2. Nada, los educadores muy bien, no se dejaron nada.

Comenta que le mola/le parece interesante cuando se les ofrece un espacio en el que puedan hablar ellos de sus rollos y se les va orientado.

Joven.3. Con actividades movidas como estas.

Joven.4. Se podría mejorar con más juegos divertidos, como los que hicimos.

Joven.5. Se tocaron todos los temas, me parece bien (a ver si los chavales aprenden un poco). A pesar de ello seguimos sin conocernos a nosotros mismos del todo.

Joven.6. -----

Joven.7. -----

Joven.8. -----

Joven.9. -----

Este apartado abierto a comentarios y propuestas es contestado por 4 de los 9 jóvenes. Señalar al respecto que manifiestan su predilección por las actividades dinámicas que les resulten divertidas y la posibilidad de ofrecerles espacios en el que puedan hablar ellos y de sus “rollos” con la orientación y guía de los educadores.

Los **datos cuantitativos** del *Cuestionario de valoración final* se han dividido para su análisis en dos bloques: los calificados en escala 0-10 y los de escala 0-3.

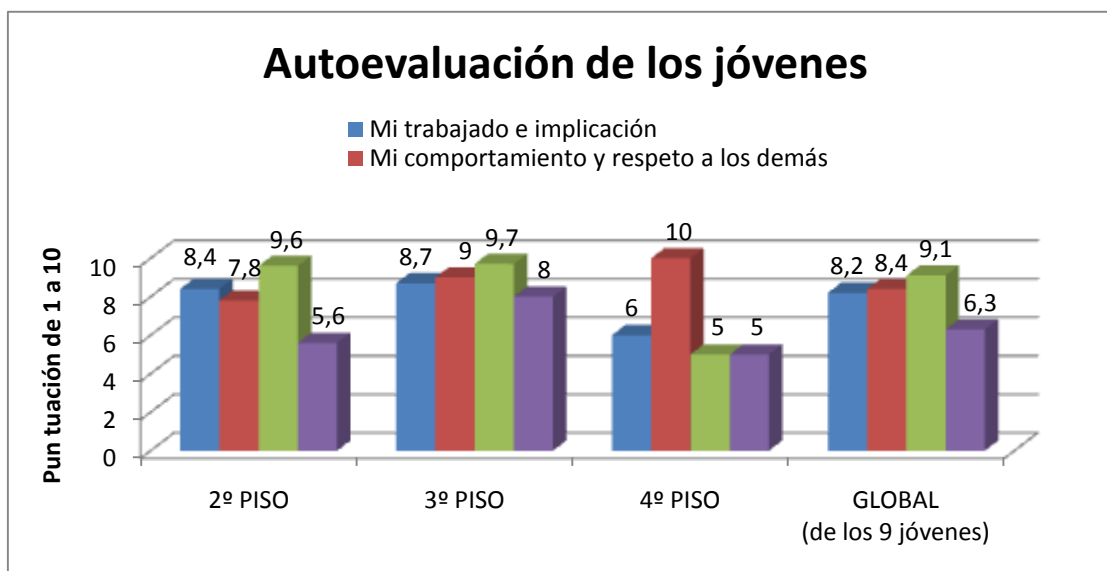
Respecto a las primeras (escala de 0 a 10) se presenta la tabla de categorización estructurada en tres apartados (cuadro 4.43: *Autoevaluación de los/as jóvenes, Evaluación del trabajo realizado por los/as educadores/as y Valoración del programa*).

Cuadro 4.43: Cuestionario de valoración final de los jóvenes. Categorización de los indicadores de evaluación (preguntas nº 6, 8 y 10)

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Autoevaluación de los/as jóvenes (pregunta nº 8)	Mi trabajo e implicación
	Mi comportamiento y respeto a los demás
	Mi participación
	Esfuerzo personal
Evaluación del trabajo realizado por los/as educadores/as (desde la perspectiva de los jóvenes) (pregunta nº 6)	Claridad en las explicaciones
	Trato y respeto hacia los participantes (educandos).
	Apoyo y esfuerzo para que se entiendan los temas tratados.
	Calificación al trabajo de los educadores que impartieron el programa.
Valoración del Programa (adaptación PPS-VCJ) (pregunta nº 10)	Calificación del Programa Conociéndonos.

Los datos de auto-calificación emitidas por los jóvenes sobre el trabajo realizado son los siguientes (gráfico 4.17):

Gráfico 4.17: Resultado de la autoevaluación de los jóvenes.



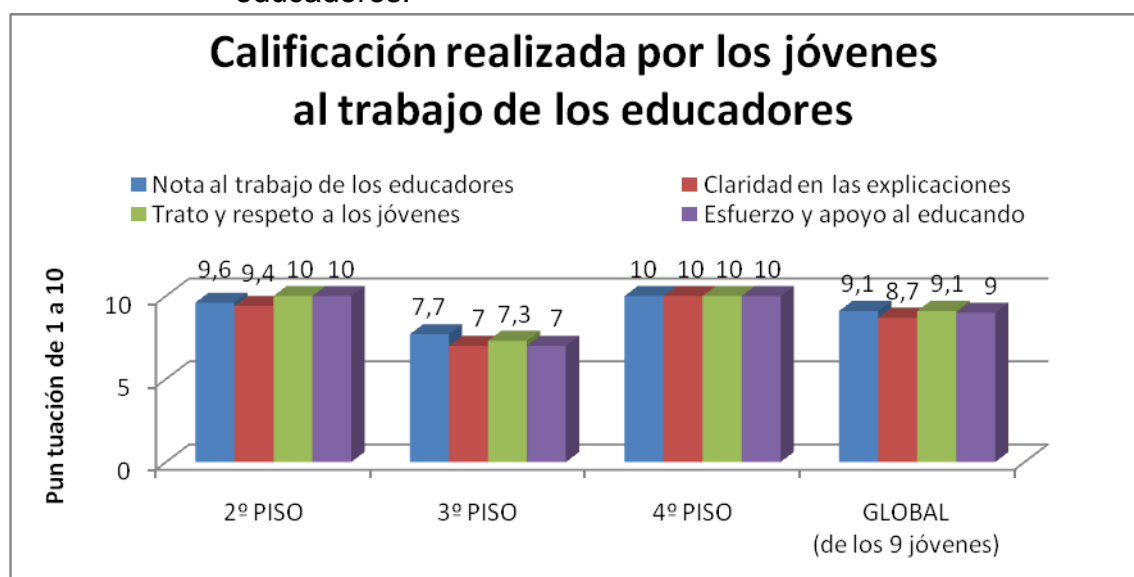
Como podemos observar en la autoevaluación de los jóvenes, tienen una percepción alta de haber participado, de haberse implicado y de tener un buen comportamiento y respeto a los demás, a excepción de la joven del cuarto piso que se autocalifica con puntuaciones más bajas.

De los ítems valorados el resultado más bajo corresponde a “*Mi esfuerzo personal*”. En este sentido, resulta sorprendente (especialmente en el 2º piso) que la subcategoría “*Mi trabajo e implicación*” obtenga calificaciones altas y sin embargo en el ítem “*Mi esfuerzo personal*” los resultados son mucho más bajos.

Como se observa en las respuestas cualitativas (pregunta 8), tienen la percepción de haber hecho muchas cosas y de haberse implicado y disfrutado con ellas; sin embargo, a la vez, tienen la sensación de que podrían haberse esforzado y atendido más, pero sus problemas (que ellos verbalizan como *estar cruzado, rayado, etc.*), no les permitieron aprovechar las actividades como les hubiese gustado.

Respecto a la calificación general otorgada al trabajo de los educadores a nivel global (media de los 9 jóvenes), como podemos apreciar en el gráfico 4.18, los resultados son más altos que los de su propia autoevaluación.

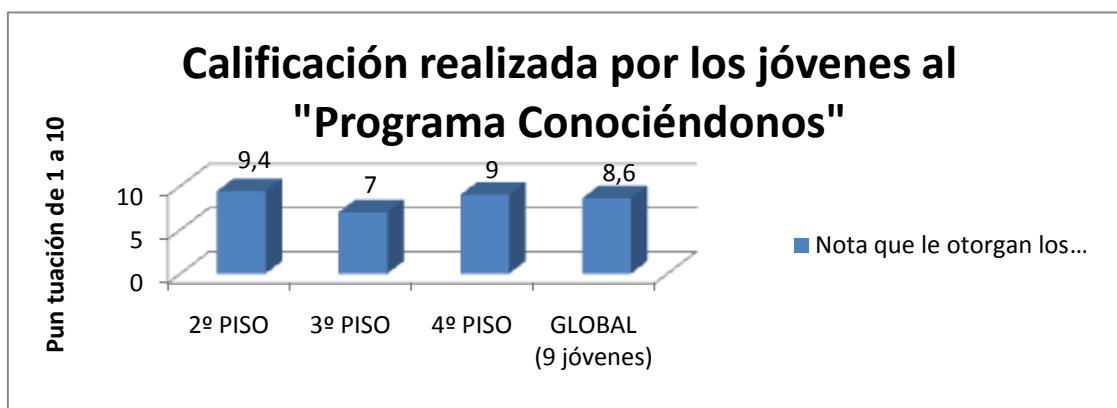
Gráfico 4.18: Calificaciones realizadas por los jóvenes al trabajo de los educadores.



Por pisos y provocado por las extremas calificaciones del educando nº 7 (muy positivas en la autoevaluación -10 puntos- y muy negativa en la valoración de los educadores –entre 1 y 3 puntos-) en el 3º piso las calificaciones al trabajo de los educadores baja considerablemente.

La calificación de programa (véase gráfico 4.19) es también alta, bajando de nuevo en el tercer piso por la influencia de este joven.

Gráfico 4.19: Calificaciones realizadas al programa por los jóvenes.



Aunque las calificaciones tanto de la autoevaluación como del programa son altas, es aún más alta la calificación del trabajo de los educadores, lo que parece reflejar la percepción que han tenido los jóvenes del esfuerzo que conlleva enfrentarse a un proyecto como éste. No olvidemos que habitualmente los jóvenes no suelen ser capaces de apreciar y valorar el trabajo educativo que hacen sus educadores, por ello se puede considerar como un hecho muy significativo.

En relación a las calificaciones de la escala de estimación de 0 a 3, presentamos el siguiente tabla 4.18:

Tabla 4.18: *Cuestionario de valoración final* de los jóvenes. Indicadores de evaluación (pregunta nº 12 - valoradas de 0 a 3 puntos).

ÍTEMS	PUNTUACIÓN MEDIA (sobre 3 puntos)	%
Los educadores que realizaron las actividades, se han interesado por las preocupaciones de los participantes.	2,2	73%
Los educadores que han realizado las actividades han tenido en cuenta las opiniones de los participantes.	2	67%
Los educadores han intentado que las actividades fuesen atractivas.	3	100%
Los educadores han conseguido que las actividades fuesen atractivas.	3	100%
Los educadores han favorecido la participación.	2,4	80%
Los conocimientos que has aprendido en estas actividades son útiles.	3	100%
Este tipo de actividades son interesantes.	3	100%
El programa "conociéndonos" me ha resultado muy atractivo.	3	100%
En las actividades ha habido respeto y compañerismo.	2,6	87%
Los educadores que realizaron esta actividad se esforzaron para que todo saliese bien.	3	100%
Debería volver a realizarse este tipo de actividades.	3	100%
En las tutorías sería interesante retomar algunos de los temas que se trabajaron en el programa "conociéndonos" (autocontrol, reconocimientos de emociones, negociación asertiva...)?	2,7	90%

La puntuación media que aparece en la tabla es del sumatorio⁶³ de los 9 jóvenes y no de las medias de los tres pisos, con objeto de ofrecer una idea más ajustada de la opinión de todos los educandos participantes.

Analizando los ítems que obtienen la máxima puntuación (3 puntos), se observa que los jóvenes piensan que los educadores han intentado y conseguido que las actividades del programa fuesen atractivas, esforzándose para conseguirlo.

Respecto a la valoración del programa, consideran con una puntuación de un 100% que el programa ha sido útil, interesante y atractivo y que **debería volver a realizarse actividades como éstas**.

Asimismo, con una puntuación de un 90% de acuerdo, se suscribe que sería interesante retomar algunos de los temas que se trabajaron en el *Programa Conociéndonos* en la tutoría individual que tienen con los educadores-tutores.

Por el contrario, obtiene menor puntuación los ítems relacionados con el protagonismo que se les da a los jóvenes, manifestando que se podría mejorar a la hora de tener más en cuenta las preocupaciones y opiniones de los participantes (jóvenes).

Puntualizamos respecto a estos indicadores de la pregunta nº 12 que se situaban al final del cuestionario (respuestas escala de estimación 0 a 3), que el joven nº 7 de forma incoherente con su discurso anterior valora positivamente alguno de los ítems que por sus respuestas anteriores deberían ser negativas. Dando la máxima puntuación a ítems que afirman que tendría que volver a realizarse este tipo actividades o que el programa le ha resultado muy atractivo.

B) Valoración colectiva (*Grupo de puesta en común final - Jóvenes-*)

Queríamos también recoger el impacto a nivel grupal, cuya valoración en ocasiones puede variar en relación a la entrevista individual con un profesional.

Para valorar esta percepción colectiva se organizó una sesión de trabajo por pisos, donde se pudiese debatir, discutir y elaborar una puesta en común sobre la opinión que les merecía el programa y su participación en él.

Este *Grupo de puesta en común final* (véase anexo 41) por pisos se presentó como una sesión de evaluación del programa, dinamizada por el educador-investigador y los educadores observadores participantes, apoyándose en ocho preguntas sencillas que daban pie a la discusión y a la puesta en común de una valoración.

⁶³ Puntuación media de la escala de estimación (tipo likert) 0-3 se obtiene de la media de los nueve jóvenes.

Esta puesta en común finalizó con la lectura del Cuento *Las Alas son para volar* (Bucay, 2003, pp. 89-90), una atractiva forma de cerrar el programa con un pequeño discurso:

-.Hemos descubierto cosas que no conocíamos de nosotros mismos, hemos valorado otros pensamientos y alternativas, hemos ido construyendo nuestros nuevos proyectos de vida y hemos decidido cambiar. Ahora extendamos las alas y comencemos a volar, enfrentémonos a nuestros miedos, corriendo ciertos riesgos asumibles, porque lo que no podemos aceptar es resignarnos a seguir cometiendo los mismos errores que nos han traído hasta aquí.

Se adjunta a continuación la transcripción de la puesta en común consensuada en cada uno de los pisos.

Cuadro 4.44: Transcripción de los Grupos de Puesta en Común final de jóvenes.

1.- Opinión sobre la actividad que denominábamos “conociéndonos”, y desarrollamos durante este trimestre.

PISO 2º. Estuvo bien.

PISO 3º. Está guay: te levantas; haces relajación; escuchas cuentos, creo que nos puede ayudar a cambiar.

PISO 4º. Está chula.

Grupo de puesta en común final de jóvenes. Reunión de evaluación realizada el 29-11-06. Fuente: Los jóvenes de la muestra de cada uno de los pisos. En los tres pisos se responde de forma consensuada.

Como se puede observar la adaptación que hicimos del PPS-VCJ tiene una valoración muy positiva de los jóvenes.

Cuadro 4.44 (continua): Transcripción de los G. puesta en común final de jóvenes

2.- Debatir y llegar a un acuerdo sobre lo que más y menos os gustó del Programa Conociéndonos.

PISO 2º. Lo mejor es “que es diferente”. Hicimos muchas cosas nuevas.

Lo peor, que fueron muchas sesiones seguidas y te cansas.

PISO 3º. No es como las otras actividades, cambia. Haces muchas cosas diferentes.

Lo peor, que fuera obligatorio.

PISO 4º. Me gustó esa movida que nos contasteis sobre cómo piensa nuestra cabeza.

Que no me gustara no hay nada, bueno, que fueron pocos días.

Grupo de puesta en común final de jóvenes. Reunión de evaluación realizada el 29-11-06. Fuente: Los jóvenes de la muestra de cada uno de los pisos. En los tres pisos se responde de forma consensuada.

Se destaca, como una de las cuestiones relevantes del programa, que es diferente, con una dinámica de trabajo distinta y actividades atractivas y útiles.

Y señalan como lo peor la cantidad de sesiones seguidas (dos por semana), que llegó a fatigarles.

Cuadro 4.44 (continua): Transcripción de los G. puesta en común final de jóvenes

3.- De las actividades, ejercicios, lecturas, dinámicas, ¿Cuál fue la que más os gustó?

PISO 2º. La relajación, los cuentos, cuando hicisteis de internos y nosotros de educadores (el role playing), los acertijos también molaron.

PISO 3º. La primera y la última relajación cuando teníamos que intentar ver unas cosas que nos ibas diciendo. Y cuando nos imitabais y nosotros teníamos que hacer de educadores.

PISO 4º. Las dos relajaciones con las colchonetas, los cuentos, cuando explicaste como piensa la mente humana.

Grupo de puesta en común final de jóvenes. Reunión de evaluación realizada el 29-11-06. Fuente: Los jóvenes de la muestra de cada uno de los pisos. En los tres pisos se responde de forma consensuada.

Como actividades que más gustaron destacan: la relajación, los cuentos y el role playing y los acertijos. Pero queda patente que no están valorando una técnica didáctica, sino concretamente la que hicieron ellos. Se pone de manifiesto cuando dicen, nos gustó: “cuando nos imitabais y nosotros teníamos que hacer de educadores” (role playing), “cuando teníamos que intentar ver unas cosas que nos ibas diciendo” (relajación y visualización).

Por lo tanto, no vale cualquier role-playing, no es cuestión únicamente de utilizar la técnica del rolle-playing, además debemos adaptarla a sus intereses, capacidades y estilo de aprendizaje.

Cuadro 4.44 (continua): Transcripción de los G. puesta en común final de jóvenes

4.- ¿Cuáles pensáis que pudieron ser los aprendizajes más importantes?

PISO 2º. Lo de autocontrol y controlar nuestros pensamientos para no ser impulsivos y concentrarse en lo que haces.

PISO 3º. Lo de la negociación y cómo piensa nuestra cabeza, para controlarte.

PISO 4º. La movida esa de cómo piensa y siente nuestra cabeza, lo de analizar el problema y darte cuenta de que no es la solución que piensas y que puede haber más soluciones y mejores. La negociación asertiva.

Grupo de puesta en común final de jóvenes. Reunión de evaluación realizada el 29-11-06. Fuente: Los jóvenes de la muestra de cada uno de los pisos. En los tres pisos se responde de forma consensuada.

Como aprendizajes más importantes señalan el autocontrol y la negociación, admitiendo que su conducta muchas veces no es la más apropiada. Pero lo que más llama la atención, y ya se observó en otras respuestas anteriores, es la importancia que dan a la capacidad de entender cómo pensamos, para poder controlar nuestros impulsos y ser capaces de buscar alternativas mejores para solucionar nuestros problemas.

Cuadro 4.44 (continua): Transcripción de los G. puesta en común final de jóvenes

5.- Valora la utilidad e importancia del programa “Conociéndonos”.

PISO 2º. Es útil porque te vale para no ser tan impulsivo. Para solucionar tus problemas. Además es que el rollo ese me hizo sentirme bien.

PISO 3º. Es útil porque te ayuda a conocerte, a saber cómo piensa tu cabeza y no tener problemas, malos rollos.

PISO 4º. Esta bien, porque así en un futuro sabes solucionar tus problemas y como tienes que reaccionar.

Grupo de puesta en común final de jóvenes. Reunión de evaluación realizada el 29-11-06. Fuente: Los jóvenes de la muestra de cada uno de los pisos. En los tres pisos se responde de forma consensuada.

Como en el punto anterior, la importancia y utilidad del programa se concreta en la necesidad de conocernos, entendiendo cómo pensamos para poder encontrar estrategias que nos permitan enfrentarnos a nuestros problemas y que nos hagan sentirnos mejor.

Cuadro 4.44 (continua): Transcripción de los G. puesta en común final de jóvenes

6.- ¿Os gustaría realizar otro taller como éste? ¿Se lo recomendarías o otros internos?

PISO 2º. Sí, lo haría si fue movido como este y las actividades no fueran tan seguidas. Y se lo recomendaría a los demás, les iba a gustar.

PISO 3º. Sí, mola, pero era mejor que fuese voluntario. Y les diría a otros internos que lo hiciesen, lo iban a pasar bien y aprender cosas.

PISO 4º. Sí, yo haría otro programa como este, estuve muy bien. Y les diría a todo el mundo que lo hiciesen.

Grupo de puesta en común final de jóvenes. Reunión de evaluación realizada el 29-11-06. Fuente: Los jóvenes de la muestra de cada uno de los pisos. En los tres pisos se responde de forma consensuada.

Todos parecen estar de acuerdo en manifestar que les gustaría realizar otro programa como éste, si fuese dinámico (“movido como este”), pero con actividades no tan concentradas en el tiempo (una por semana estaría bien). Desde esta perspectiva todos/as lo recomendarían a otros compañeros/as para que también lo hiciesen, pues iban a aprender y a disfrutar (lo iban a “pasar bien” y “aprender cosas”) con las actividades.

Cuadro 4.44 (continua): Transcripción de los G. puesta en común final de jóvenes

7.- Opinión general del programa.

PISO 2º. Estuvo bien y fue diferente.

PISO 3º. Si fue interesante, se aprendieron cosas y se pasó bien.

PISO 4º. Está muy bien, porque aprendes muchas cosas que te valen para conocerte.

Grupo de puesta en común final de jóvenes. Reunión de evaluación realizada el 29-11-06. Fuente: Los jóvenes de la muestra de cada uno de los pisos. En los tres pisos se responde de forma consensuada.

La opinión general hacia el programa es muy positiva, destacando que fue diferente, interesante y útil.

Cuadro 4.44 (continua): Transcripción de los G. puesta en común final de jóvenes

8.- ¿Cómo creéis que se puede mejorar? ¿Qué os hubiese gustado trabajar?

PISO 2º. Que podamos hablar todavía más. Más poder de decisión para decidir lo que nos interesa para el próximo día. Y juegos y cosas diferentes para no aburrirse, como los cuentos, las emociones, lo de tirarse al suelo en la colchonetas y pensar en lo que vas diciendo.

PISO 3º. Que no sea obligatorio, que puedas elegir si quieres ir o no, y ya veréis como va mogollón de gente. Dejamos hablar de lo que queremos y lo que no, de nuestras cosas, de lo que nos importa. Poder hablar de nuestros problemas. Y que no tenga teoría. Y hacer cosas nuevas, y movidas.

PISO 4º. Haciendo cosas para saber cómo no agobiarse por los problemas, no obsesionarse, ni darle muchas vueltas a las cosas. Hacer cosas chulas como la relajación.

Grupo de puesta en común final de jóvenes. Reunión de evaluación realizada el 29-11-06. Fuente: Los jóvenes de la muestra de cada uno de los pisos. En los tres pisos se responde de forma consensuada.

Para **mejorar el programa** se plantean diferentes alternativas:

- ✓ Se reafirma la necesidad de una metodología dinámica, variada, que les siga sorprendiendo y les resulte atractiva e interesante.
- ✓ Se propone un mayor protagonismo de los educandos, con más poder de decisión (planteando temas para trabajar) y mayores posibilidades de verbalizar sus problemas.
- ✓ Se plantea la posibilidad de que esta actividad sea optativa y se pueda elegir entre otras. La no obligatoriedad según ellos redundaría en mayor asistencia e implicación.

Como **resumen** de este apartado, podemos manifestar, que tanto los datos cuantitativos como las informaciones cualitativas de la evaluación individual (*Cuestionario de Valoración final –Jóvenes-*) y de la grupal (*Grupo de Puesta en*

Común Final –Jóvenes-) coinciden en señalar que el grado de satisfacción manifestado por los jóvenes que participaron en el programa es **Alto**.

4.4.1.2 Consideraciones finales de los educadores y nivel de satisfacción. Valoración individual y colectiva.

Nos parecía importante dedicar al final del programa un espacio a la reflexión individual para los cinco educadores observadores participantes. Para ello se elaboró un *Cuestionario de Valoración final –de educadores-* con preguntas cerradas y abiertas que pudiese recoger el sentir final y personal hacia la investigación.

Este espacio individual se completó con un *Grupo de puesta en común final* desde una óptica más grupal que enriqueciese la reflexión individual.

A) Valoración individual (*Cuestionario de valoración final -Educadores-*)

El *Cuestionario de Valoración final -de educadores-* (véase anexo 8-2) se subdividió en dos apartados. El primero consta de una serie de preguntas o ítems cerrados que permiten contestar “Sí” o “No”, y el segundo en cambio plantea ocho preguntas abiertas donde los educadores pueden ampliar su valoración de forma cualitativa.

A continuación adjuntamos los resultados obtenidos en los ítems cerrados de este cuestionario, que estructuramos en dos apartados: *Adecuación al punto de partida* (tabla 4.19), *Proceso de aplicación del programa* (tabla 4.20).

Tabla 4.19: Resultados del cuestionario de valoración final -de educadores/as-. Ítems cerrados. Adecuación al punto de partida.

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN FINAL. ÍTEMS CERRADOS (Dirigido a cinco educadores observadores participantes)		
ADECUACIÓN AL PUNTO DE PARTIDA	SI	NO
1. ¿Estaban previstos los espacios, los tiempos (en el horario), los recursos y el personal necesario para su desarrollo?	100%	
2. ¿Se encuentran capacitados los responsables del programa para el desarrollo de las actividades?	100%	
3. ¿Se realizaron reuniones de trabajo del equipo de educadores responsables del desarrollo y elaboración del programa?	100%	
4. ¿Se da entre el equipo de educadores un trabajo de tipo cooperativo que beneficie el desarrollo del programa?	100%	

Como podemos apreciar en el cuestionario, todos los educadores que participaron en el cuestionario de valoración final, coinciden en afirmar que el trabajo previo a la implementación es el adecuado, habiendo planificado los espacios, los tiempos, los recursos y el personal necesario para poder desarrollar el programa.

Esta planificación exigió reuniones de trabajo anteriores a la implementación donde fue necesario trabajar de forma cooperativa.

Por otro lado, se considera que los educadores del programa estaban capacitados para desarrollarlo, recordemos que la Consejería había impartido a todos los educadores del centro una serie de cursos específicos sobre el Programa de Pensamiento Prosocial.

Tabla 4.20. Resultados del cuestionario de valoración final -de educadores/as-. Ítems cerrados. Proceso de aplicación del programa.

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN FINAL. ÍTEMS CERRADOS (Dirigido a cinco educadores/as observadores/as participantes)		
PROCESO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA	SI	NO
5. ¿Los objetivos de las actividades fueron los adecuados?	100%	
6. ¿Los contenidos trabajados han sido lo adecuados?	80%	20%
7. ¿Existe una relación adecuada entre necesidades detectadas, objetivos y actividades realizadas?	100%	
8. ¿Se adecua la metodología elegida al desarrollo de los objetivos y contenidos del programa?	100%	
9. ¿La metodología utilizada ha sido la apropiada?	100%	
10. ¿Los materiales y recursos didácticos utilizados fueron los adecuados?	100%	
11. ¿Se respeta la planificación en lo referente a espacios, tiempos, apoyos y recursos?	100%	
12. ¿Le interesa a los internos el contenido de las actividades?	80%	20%
13. ¿Se consiguió un grado de implicación adecuado de los internos en las actividades?	60%	40%
14. ¿El programa ha resultado atractivo a los participantes (internos)?	100%	
15. ¿El programa ha resultado atractivo al equipo de educadores?	100%	
16. ¿Existe una percepción de utilidad del programa en los internos?	100%	
17. ¿Existe una percepción de utilidad del programa en los educadores?	100%	
18. ¿Muestran los internos motivación hacia las actividades del programa?	100%	
19. ¿Muestran los educadores motivación hacia las actividades del programa?	100%	
20. ¿Se detectan desfases significativos en la temporalización prevista de las sesiones?		100%
21. Las relaciones entre educadores y educandos ¿se pueden calificar de cordiales?	100%	
22. Existen condicionantes de la dinámica institucional que limitan el desarrollo del programa	60%	40%
23. ¿Se aprecian conflictos y tensiones entre el personal del centro que pueden repercutir en el desarrollo del programa?	100%	

Como se puede observar en el proceso de aplicación del programa, el 100% de los educadores observadores participantes opinan que:

- Los objetivos de las actividades fueron los adecuados,
- Se eligieron los materiales, los recursos didácticos y la metodología apropiada.

- Existe relación entre las necesidades detectadas y los objetivos y actividades realizadas, respetando la planificación en lo referente a espacios, apoyos, recursos y tiempos. En este sentido, no se detectan desfases significativos en la temporalización prevista de las sesiones.
- Existe una percepción de utilidad del programa tanto entre los internos como entre los educadores, resultando atractivo y motivador para ambos.
- Las relaciones entre educadores y educandos son cordiales.
- No aparecieron conflictos ni tensiones entre el personal del centro que pudiesen repercutir en el desarrollo del programa.

Por otra parte, no se consigue el 100% de unanimidad en relación a los siguientes indicadores de evaluación:

- El 80% piensa que los contenidos trabajados han sido los adecuados, siendo de interés para los internos.
- Respecto de si se consiguió un grado de implicación adecuado de los internos en las actividades, el 60% dice que sí.
- Por último, aun teniendo presente los cambios excepcionales de aplicación del programa, que han posibilitado la implementación en los tres pisos por un único educador, el 60% de los educadores coinciden en señalar que siguen existiendo condicionantes de la dinámica institucional (turnos de trabajo, salidas de los jóvenes, prioridades burocráticas –acabar un informe, hacer una solicitud-, etc.) que limitan el desarrollo del programa. En cambio, el 40% restante cree que con la flexibilidad permitida en este programa la dinámica institucional no es una limitación tan relevante.

Estos datos cuantitativos se van completando y precisando con las respuestas que los educadores observadores participantes dieron a las preguntas abiertas. Adjuntamos la transcripción de la información aportada por los educadores en el cuestionario de valoración final en su apartado de preguntas abiertas.

Detrás de cada una de las transcripciones incorporamos un escueto análisis e interpretación de las informaciones recogidas.

Cuadro 4.45: Resultados del cuestionario de valoración final. Preguntas abiertas (dirigido a cinco de los educadores observadores participantes).

1. ¿El nivel de motivación de los participantes (internos) puede considerarse?
Educador nº 1.
Medio. ○ Observaciones: Un nivel de motivación medio en relación a la motivación que podría considerarse adecuada. Sin embargo, si lo comparamos con el nivel de otros programas, la motivación, la implicación y el esfuerzo podría considerarse alto.
Educador nº 2.
Alto. ○ Observaciones: Se puede considerar alto si lo comparamos con el nivel de motivación que muestran respeto a otras actividades/talleres. Si nos referimos al nivel de motivación que creemos necesario para sacar el máximo rendimiento al programa, sería medio.
Educador nº 3.
Alto. ○ Observaciones: Es muy clara la diferencia positiva con respecto a otros programas, aunque eso no quiere decir que sea el nivel de motivación oportuno. Esperamos seguir mejorando
Educador nº 4.
Medio. ○ Observaciones: Es mucho mejor que en otras actividades, pero la ausencia de respuestas inmediatas a sus problemas en ocasiones les provoca fatiga y les desmotiva.
Educador nº 5.
Alto. (no hace observaciones)

Independientemente de que tres educadores consideren “Alto” el nivel de motivación de los jóvenes y dos “Medio”, existe una idea generalizada de que en relación a otras actividades socioeducativas de estas características (de competencia social) el nivel de motivación es Alto, aunque para sacar el rendimiento adecuado al programa sería necesaria más motivación e implicación.

El hecho de que el nivel de motivación sea alto en relación a otras actividades, pero sin ser todavía el deseable, está muy relacionado con el nivel de implicación de los jóvenes, como vemos en la respuesta del educador nº 2. Lo cual nos hace pensar que en el ítem nº 13 la explicación de que tres educadores respondan que el grado de implicación es el adecuado y dos no (misma respuesta que en motivación), puede estar relacionado con esta misma reflexión. Es decir, el nivel de implicación es alto si lo comparamos con programas anteriores, pero medio si la valoración se hace en relación a lo que sería un nivel óptimo.

Cuadro 4.45 (continua): Resultados del cuestionario de valoración final. Preguntas abiertas (dirigido a cinco de los educadores observadores participantes).

2. ¿El nivel de motivación de los educadores que participaron en el programa puede considerarse?
Educador nº 1.
Alto. ○ Observaciones: Los educadores que voluntariamente participaron en el PPS tuvieron un nivel de motivación Alto, el problema es que la dinámica institucional burocrática y de turnos de trabajo, provocaba a veces que no se pueda participar en la actividad y esto, quieras o no, disminuye el nivel de motivación y de acción.
Educador nº 2.
Alto. ○ Observaciones: La motivación es muy buena respecto a otros programas, pero los condicionantes de la institución y las prioridades burocráticas a veces no te permiten motivarte cómo quisieras.
Educador nº 3.
Medio. ○ Observaciones: La motivación hacia el trabajo es buena, pero la rutina institucional y en ocasiones la pereza profesional no permite que sea excelente.
Educador nº 4.
Alto. ○ Observaciones: Alta, los educadores llevaron material para poder leer y preparar en casa. Esto no suele ser habitual.
Educador nº 5.
Medio. ○ Observaciones: Estuvo bien.

Aunque la motivación es alta, reconociendo incluso que en ocasiones los educadores llevaron material para casa con objeto de poder leer y plantear propuestas en las reuniones de elaboración y adaptación de las sesiones, hay una sensación bastante generalizada de que la dinámica institucional de turnos de trabajo y la burocracia que se da en este tipo de centros no permite una continuidad de asistencia a las actividades, provocando cierta desorientación que en ocasiones te lleva a la desmotivación.

Cuadro 4.45 (continua): Resultados del cuestionario de valoración final. Preguntas abiertas (dirigido a cinco de los educadores observadores participantes).

3. Teniendo presente los resultados que hemos ido observando, los niveles de logro del programa. ¿se podrían considerar alejados o acomodados a los esperados?
Educador nº 1.
A nivel de internos los resultados se aproximan a los esperados. Muy positivos.
Educador nº 2.
Son mejores de lo esperado.
Educador nº 3.
Acomodados a lo esperado. Buenos.
Educador nº 4.
Acomodados a nivel general.
Educador nº 5.
Acomodados.

En relación a los logros del programa, teniendo en cuenta el tiempo de aplicación y la problemática de los jóvenes, los resultados se consideran positivos y acordes con los esperados.

Cuadro 4.45 (continua): Resultados del cuestionario de valoración final. Preguntas abiertas (dirigido a cinco de los educadores observadores participantes).

4. ¿La implementación del programa se lleva a cabo de forma rígida o flexible?
Educador nº 1.
Flexible, pero partiendo de una estructura sistemática de trabajo.
Educador nº 2.
Flexible. Partiendo de una planificación inicial que no nos lleve a una intervención arbitraria.
Educador nº 3.
Flexible no podría ser de otra forma.
Educador nº 4.
Flexible ya que el planteamiento se hizo semana a semana, teniendo en cuenta los logros de las sesiones anteriores.
Educador nº 5.
Flexible, pero desde una estructura clara de base.

En este punto se destaca que, aunque la implementación es y debe ser flexible, resulta necesario también partir de una estructura planificada y sistemática de trabajo.

Cuadro 4.45 (continua): Resultados del cuestionario de valoración final. Preguntas abiertas (dirigido a cinco de los educadores observadores participantes).

5. ¿Sería interesante elaborar un plan de acción tutorial orientado a mejorar la adquisición de habilidades de competencia social en las tutorías individuales?
Educador nº 1.
Sí, para profundizar en las ideas y temas expuestos en las reuniones de grupo y porque el/la educador/a-tutor conoce la situación concreta/personal del joven, lo que le facilita incidir en unos aspectos y pasar por alto otros. Creo que el programa PPS-VCJ tal y como se planteó es un buen caldo de cultivo, para dotar a los jóvenes de unas ideas y estrategias básicas; porque es en el trabajo individual con el/la educador/a donde se puede avanzar más, dadas las dificultades para poder asistir durante un tiempo determinado a un programa.
Educador nº 2.
Creo que sería interesante contar con un material para que cada educador-tutor lo pudiese utilizar y tener de base para su intervención individual. Pudiendo sustituir la intervención grupal si no fuera posible su asistencia o como recurso para completar, corregir y reforzar conocimientos que en la intervención grupal el interno no fue capaz de interiorizar y asimilar.
Educador nº 3.
Sí, creo que es fundamental retomar y ampliar aspectos concretos que se trabajaron en las sesiones durante las tutorías porque se puede ahondar más en cuestiones personales. De esta manera se enriquecería mucho la tutoría individual, dotándola de contenido, para incidir en las carencias y/o características del interno.
Educador nº 4.
Sí porque una de las grandes limitaciones de los internos son sus escasas habilidades de competencia social, que no podemos trabajar únicamente con programas grupales, dado que en muchas ocasiones hay internos que por tener una medida corta, por llegar cuando ya está empezado el programa o tener salidas que coinciden en el horario del programa no podrían seguir el programa de forma regular. Si se trabaja el programa en las tutorías individuales aseguramos que durante su internamiento se trabajen estos temas.
Educador nº 5.
Sería muy importante para reforzar el programa y asentar algunos contenidos en los internos.

El tema de la acción tutorial individual (personalizada con su educador-tutor) es una de las cuestiones más interesantes para el análisis. Todos partimos de la importancia de la tutoría individual a la hora de intentar dar una respuesta personalizada de motivación para el cambio y de construcción de un nuevo proyecto de vida alejado de las conductas delictivas. Desgraciadamente, en ocasiones estas sesiones tutoriales están vacías de contenido y se limitan a ser un espacio de transmisión de las peticiones entre educador e interno (ej.: necesito ropa ó un permiso de salida).

Una manera de dar contenido a estas tutorías individuales tan importantes dentro del proceso de reeducación de menores infractores es proporcionarles una estructura, una continuidad, con unos objetivos, unos contenidos y una metodología de trabajo. Objetivos y contenidos, que como señalan los educadores/as, han de incluir obligatoriamente las habilidades de competencia social y personal.

Porque, como argumentan los educadores/as, el trabajo individual puede ser un lugar adecuado para corregir y reforzar estas estrategias que se trabajan en grupo, incluso si los condicionantes institucionales o de la medida de internamiento no le permiten asistir a las sesiones de trabajo grupales. La tutoría podría asegurar que durante el internamiento se trabajaron estos temas. No olvidemos que una de las características de los jóvenes infractores es el bajo nivel en habilidades de competencia social y personal, indispensables para una integración adecuada y normalizada de su futura vida en libertad.

Cuadro 4.45 (continua): Resultados del cuestionario de valoración final. Preguntas abiertas (dirigido a cinco de los educadores observadores participantes).

6. Comenta los elementos que han facilitado y dificultado la realización de las actividades.
Educador nº 1.
Facilitado: Que una persona implicada y motivada coordine el desarrollo del programa. Dificultad: Los condicionantes institucionales (cambios de turno, prioridades burocráticas, dificultad de los internos para asistir a todas las sesiones, etc.)
Educador nº 2.
Facilitado: La metodología activa como elemento motivador que juega con la sorpresa, la novedad del programa y sobre todo el trabajo previo de adaptación en cada una de las sesiones. Dificultades: La falta de estabilidad de los participantes (emocional y de asistencia).
Educador nº 3.
Facilitado: Los ejemplos concretos en las actividades, poner situaciones reales cercanas al contexto de los jóvenes, y sobre todo la implicación de los participantes (educadores e internos). Dificultades: la dificultad y aridez de algunos contenidos, que les cuestan asimilar.
Educador nº 4.
Facilitado: La presencia de una persona muy motivada con el programa que lo coordinó y fue arrastrando a educadores e internos. Este trabajo facilitó la intervención y le dio continuidad. Dificultad: El excesivo tiempo de dedicación y la implicación que conlleva hace difícil llevar a cabo una experiencia como esta.
Educador nº 5.
Facilitado: El planteamiento, de adaptación constante, de ir aprendiendo de nuestra práctica diaria. La figura de un educador comprometido con el programa que lo desarrolle y coordine. Dificultad: Los limitados medios con los que cuenta el centro (ordenador con proyector, etc.).

Los educadores opinan que entre los elementos que han facilitado la implementación del programa destaca el trabajo previo de adaptación de las sesiones, con ejemplos concretos de situaciones reales cercanas al contexto de los jóvenes, a través de una metodología activa que se convierte en un elemento motivador que juega con la sorpresa y la novedad de sus actividades y acaba implicando a educadores y educandos.

Se considera también muy importante el contar con una persona comprometida con el programa que coordine su desarrollo.

Entre las dificultades destacan los condicionantes institucionales (cambios de turno, prioridades burocráticas, la dificultad de los internos para asistir a todas las sesiones, etc.), la limitación de medios didácticos, la falta de tiempo y la dedicación que exige a los profesionales, la inestabilidad emocional de algunos internos y la dificultad y aridez de algunos contenidos.

Este último hecho parece explicar porqué un 20% de los educadores/as han afirmado que los contenidos no han sido los más adecuados y algunos de ellos pudieron no interesar demasiado a los internos.

Por otro lado también subrayamos que el 60% de los educadores/as afirme que existen condicionantes de la dinámica institucional que limitan el desarrollo del programa.

Cuadro 4.45 (continua): Resultados del cuestionario de valoración final. Preguntas abiertas (dirigido a cinco de los educadores observadores participantes).

7. ¿Cómo podría mejorar el programa? (Puedes plantear propuestas de mejora en alguno de los distintos ámbitos: objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos, evaluación, coordinación, etc.)
Educador nº 1.
Se necesita más tiempo de planificación y reflexión. El gran problema es la dinámica de organización laboral del centro en turnos de trabajo, provoca que los educadores no puedan asistir a todas las sesiones y que no tengan una continuidad en el trabajo (no saben que ocurrió en la sesión anterior).
Educador nº 2.
Creo que se necesitaría más tiempo para que los educadores/as participantes se pudiesen reunir con más tranquilidad para poder prepararlas aún mejor. Asimismo, sería interesante conseguir que la participación de los internos fuese voluntaria y así poder formar un grupo compuesto por los que realmente quieren participar. Con un educador que coordinase e implementase el programa.
Educador nº 3.
Se necesita más tiempo para su implementación, aunque las dificultades para hacer un grupo estable durante un periodo de tiempo largo es complicado. Había sesiones muy cargadas de contenido que habría que desdoblarse.
Educador nº 4.
Teniendo más tiempo para este tipo de proyectos.
Educador nº 5.
En el contexto institucional en el que estamos difícilmente se podría mejorar.

Como ya se ha planteado en otras preguntas, la dinámica organizativa del centro se siente como una de las mayores dificultades para implementar programas como éste, porque los cambios de turno obligarían a que la implementación del programa pasase por varios educadores/as con lo que sería muy difícil asegurar el control interno y la continuidad en las actividades y en su método de trabajo.

Para mejorar este condicionante se plantea, al igual que en la investigación, que una persona (asumiendo la dificultad de organización del centro que esto pudiese conllevar) comprometida con el programa, lo coordinase e implementase

con el apoyo de otros compañeros. Otra propuesta, sería recurrir a los agrupamientos flexibles, creando un grupo de jóvenes que, de forma obligatoria o voluntaria, trabajen en este tipo de actividades.

Se percibe la necesidad de disponer de un periodo de tiempo más largo para implementar el programa, con la gran dificultad de encontrar un grupo de jóvenes estable que permaneciese en el centro durante el desarrollo de programa. Otra alternativa, como ya habíamos comentado, podría ser trabajar todos estos temas en tutoría.

La demanda de más tiempo de planificación y reflexión es otra constante en la mayoría de las propuestas de los educadores.

Cuadro 4.45 (continua): Resultados del cuestionario de valoración final. Preguntas abiertas (dirigido a cinco de los educadores observadores participantes).

8. Por último, haz una valoración global del Programa.
Educador nº 1.
Fue la mejor actividad de este trimestre y de las experiencias más interesantes en las que he participado. Los chavales se implicaron y les gustó la actividad. El éxito creo que está principalmente en dos aspectos: <ul style="list-style-type: none"> ○ La implicación de la persona que dirigió el programa ○ Las actividades estaban debidamente planificadas y adaptadas a los internos/as, con una metodológica muy atractiva. Pero además de estar detalladamente estructuradas había la flexibilidad necesaria para modificar el planteamiento iniciar en función de las necesidades, pero sin perder nunca de vista los objetivos y contenidos que queríamos trabajar.
Educador nº 2.
Creo que se trata de una actividad muy estructurada y, sin embargo, abierta a modificaciones y adaptaciones según el grupo donde se iba a desarrollar. Los resultados han sido muy positivos, a tenor de la buena evolución de las sesiones, en las que se podía comprobar que los internos repetirán conceptos que eran repetidos fuera de la propia actividad y, por tanto, de alguna manera generalizados o aplicados a otras situaciones. Destacar también que fue una experiencia gratificante y formativa para los educadores.
Educador nº 3.
Es un programa muy interesante, que ha enganchado a la mayoría de los internos y que sería interesante poder repetir, pudiendo volver a reelaborar y mejora nuestro trabajo en función de los internos y sus nuevas necesidades.
Educador nº 4.
Una actividad excelente.
Educador nº 5.
Muy positiva y enriquecedora, tanto para internos como para los profesionales.

La valoración del programa por parte de los educadores/as es muy positiva. Acentuado especialmente que se trató de una propuesta estructurada, flexible y adaptada a las características de los jóvenes con una metodología muy atractiva.

El impacto de programa en los/as jóvenes es positivo y los de educadores/as consideran que es una experiencia gratificante, formativa e interesante.

B) Valoración colectiva (*Grupo de puesta en común final - Educadores-*)

Como habíamos adelantado, además del sentir individual queríamos también recoger una opinión grupal reflexiva del impacto del programa desde la perspectiva de los educadores que participaron activamente en la investigación.

Para valorar esta percepción colectiva se organizó una sesión de trabajo para los educadores observadores participantes de los tres pisos, dejando abierta la reunión para cualquier otro educador del centro que quisiese asistir a ella.

Este *Grupo de puesta en común final* (véase anexo 4-2) estaba orientado a valorar de forma colectiva el trabajo realizado. Como guía de apoyo para concretar la discusión y valoración de ideas, se elaboró un pequeño esquema con 6 puntos que nos permitiese concretar la reflexión y el debate.

De cada uno de esos puntos se fue discutiendo y sintetizando en ideas que fuimos consensuando.

Se adjunta a continuación las ideas principales acordadas y asumidas por el grupo de educadores (véase cuadro 4.46).

Cuadro 4.46: Resultados del grupo de puesta en común final de educadores/as.

IDEAS OBTENIDAS DEL GRUPO DE PUESTA EN COMÚN FINAL DE EDUCADORES/AS.

Grupo de puesta en común final de educadores observadores participantes. Realizado el 30-01-07. Fuente: E.O.P. (Educadores Observadores Participantes) n° 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8. Propuestas aceptadas por consenso por todos los E.O.P. que asistieron.

1.-REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO REALIZADO POR LOS JÓVENES (nivel de riesgo, estabilidad, éxito del programa, etc.).

1.1.-Por pisos:

2º Piso: Grupo más sólido en términos generales (cinco jóvenes):

- Nivel de riesgo delictivo moderado y bajo.
- Alta estabilidad en el nivel de asistencia,
- Resultados excelentes en las variables *consecución de objetivos, interés, participación y conductas disruptivas*.

3º Piso: Grupo más problemático (cuatro jóvenes que a partir de la 5ª sesión quedan en tres):

- Nivel de riesgo delictivo alto.
- Inestabilidad en la asistencia:
 - pérdida de un educando en la quinta sesión.
 - salida del internos n° 7 a un curso normalizado en el exterior (recuperadas en tutoría).
- Resultados medios en las variables *consecución de objetivos, interés y participación*.
- Niveles de *conductas disruptivas* (mucho más negativos que en los otros dos pisos).

4º Piso: Intervención individual (una joven).

- Nivel de riesgo delictivo moderado.
- Dificultad para asistir a las 13 sesiones, teniendo que concentrar los contenidos en 7 sesiones.
- Resultados excelentes en las variables *interés, participación y conductas disruptivas*.
- Resultados medios en *consecución de objetivos* (provocados por la concentración de contenidos).

Conclusión: los **niveles altos** de **riesgo delictivo**, de **inestabilidad en el grupo** (en asistencias y conductas disruptivas) y la **concentración excesiva de contenidos** dificultan el éxito del programa.

1.2.- A nivel general, para los 9 participantes:

- En líneas generales y teniendo presentes los distintos condicionantes, los resultados podemos considerarlos **buenos** en los tres pisos.
- Los/as jóvenes agradecen y les **sorprende gratamente el cambio de la dinámica de trabajo** (activa y adaptada), lo cual creemos que influye de forma muy positiva en los resultados del programa.

Así pues, el grupo de puesta en común final de educadores comparte la opinión de que el nivel de riesgo delictivo, la inestabilidad de los grupos de trabajo y la concentración inapropiada de contenidos influyen en el éxito del programa. Es decir, a más nivel de riesgo y más inestabilidad en los grupos peores resultados. Del mismo modo, con el exceso de concentración de contenidos se dificulta el análisis y la asimilación de los mismos.

No obstante, a pesar de las diferencias entre los pisos, en términos generales y en comparación con otros programas de corte cognitivo, los resultados pueden considerarse muy positivos. Esto no quiere decir que no hayan aparecido condicionantes y problemas de carácter personal y social (inestabilidad emocional, conflictos personales y de grupo que se proyectan en la sesión, etc.), que hayan dificultado la consecución de un grado de excelencia mayor.

No obstante, comparten que la nueva dinámica de trabajo, más activa y adaptada a sus características e intereses, les sorprendió gratamente, influyendo de forma positiva en el éxito del programa.

Cuadro 4.46 (continua): Resultados del grupo de puesta en común final de educadores/as.

2.-CONSIDERACIONES SOBRE EL PROGRAMA. (¿Ha sido acertada elección del PPS-VCJ?)

- Valoración del PPS-VCJ: positiva
 - o Programa de calidad.
 - o Ajustado al tipo de investigación y a las características de los jóvenes.
 - o Flexible: permite incorporar adaptaciones (instrumentos didácticos).

El grupo de puesta en común piensa que la elección del PPS-VCJ ha sido acertada, ya que nos permitió partir de un programa de calidad, con una buena selección de objetivos y un claro desarrollo de las actividades para trabajar una selección de habilidades de competencia social y personal ajustada a la problemática de los jóvenes con los que trabajamos.

Además, como es un programa flexible nos daba la posibilidad de incorporar adaptaciones, con instrumentos didácticos que nos permitieron acomodarnos a las características y al estilo de aprendizaje de los internos que participaron en la investigación. En resumen, se considera un recurso válido y útil.

Cuadro 4.46 (continua): Resultados del grupo de puesta en común final de educadores/as.

3.-VALORACIÓN DE NUESTRO TRABAJO EDUCATIVO.

3.1-Reuniones de trabajo (reflexión y planificación).

Reuniones de trabajo: de evaluación, adaptación y elaboración de actividades:

- Fundamentales para organizar y optimizar el proceso de implementación y adaptación del programa.
- Esfuerzo por asistir a las reuniones a pesar de las limitaciones institucionales. Tiempo escaso (15:30 a 17:00 h.). Se completa con trabajo fuera del horario laboral.
- Sala específica para las reuniones, se convierte así en un espacio privado, que aporta eficacia.

3.2-Recursos.

- *Recursos materiales:*

- Limitados (faltan medios técnicos como las transparencias, diapositivas, ordenador con cañón, etc.).
- Se compensa con creatividad y ganas de trabajar (recortes de revista, composiciones de imágenes y textos, adaptaciones de cuentos, diseño de tarjetas, etc.).

- *Espacios:*

- La sala de televisión y de actividades socioeducativas tiene sus inconvenientes (falta de flexibilidad para la modificación de espacios – sillas fijas en sala TV-, ruido –para relajación y visualización-).
- Su valoración no es negativa teniendo en cuenta las limitaciones de un centro de responsabilidad penal del menor (seguridad, distribución de espacios, etc.).

- *Recursos humanos:*

- Se considera que el número de educadores por interno es un lujo (mínimo dos por sesión –educador investigador y educador observador participantes), lo que favoreció los buenos resultados del programa.

3.3-Temporalización.

Implementación del programa:

- Había que concretar la aplicación en el 4º trimestre del 2006.
- Objetivo: conseguir estabilidad en la muestra (intentar lograr una muestra de estudio lo más amplia y constante posible).
- Nos obliga a realizar una o dos sesiones semanales, lo que supone una sobrecarga para:
 - los jóvenes que en ciertos momentos parecen saturados de información, lo que llegó a fatigarles.
 - los educadores obligados a evaluar y elaborar en algunas ocasiones dos sesiones semanales (asumiendo trabajo extra).

3.4-Método didáctico de trabajo.

Las actividades resultan más motivadoras y el rendimiento mejora cuando utilizamos

- métodos activos donde se invita a participar.
- propuestas bien estructuradas, claras y apoyadas en ejemplos concretos.
- adaptación al contexto y las características de los jóvenes.

Las **reuniones de trabajo** son valoradas por el grupo de puesta en común de capital importancia para organizar y optimizar el proceso de implementación y adaptación del programa. No obstante, el tiempo dedicado a preparar las actividades en muchas ocasiones quedó escaso (martes y miércoles de 15:30 a 17:00 horas), teniendo que completar el trabajo fuera de la jornada laboral. En hora y media teníamos que concentrar mucha carga de trabajo, primero la evaluación sobre el trabajo realizado y después la elaboración de la siguiente sesión, ajustándola a las características de cada uno de los pisos.

A pesar de las obligaciones burocráticas y de las limitaciones institucionales provocadas por la necesaria dinámica de trabajo, el esfuerzo por asistir y la implicación durante las reuniones se considera excepcional.

Se estima también como muy positivo haber dotado a las *reuniones de evaluación y elaboración de las sesiones*, de un espacio privado e independiente de la sala de educadores, donde poder trabajar con tranquilidad y sin constantes interrupciones, lo que redundó en un mayor rendimiento y aprovechamiento del tiempo, permitiendo desarrollar un trabajo sistemático y eficaz.

No obstante, como sugerencia para nuevas investigaciones, sería interesante poder planificar con más antelación las sesiones, dando lugar a un conocimiento más profundo de las mismas que generaría mayor número de propuestas didácticas de intervención, más ajustadas y personalizadas.

En relación a los **recursos**, cabe señalar que los **materiales** eran limitados, especialmente en medios técnicos (proyector de transparencias, diapositivas, ordenador con internet conectado a un cañón, pizarra digital, etc.). Sin embargo, con un poco de creatividad logramos construir el material didáctico de apoyo que compensó perfectamente la falta de recursos (colecciones de recortes de revista, composiciones de imágenes y textos, adaptación de cuentos, diseño de tarjetas para juegos, etc.). No obstante, y aunque no es prioritario, si las condiciones de la administración lo permiten sería interesante mejorar la dotación de recursos didácticos y técnicos.

El **espacio** donde se desarrollaron las actividades (sala de televisión y actividades socioeducativas) no era el lugar más apropiado para la implementación de algunas actividades, como la relajación y la visualización, por el ruido y la incomodidad provocada por la falta de espacio para tumbarse en el suelo (butacas fijas de la sala de televisión). Somos conscientes, no obstante, que al encontrarnos en un Centro de Responsabilidad Penal de Menores existen limitaciones relacionadas con la seguridad y la organización de los espacios que condicionan nuestro trabajo y que tenemos que asumir como tal.

Los **recursos humanos** son considerados un lujo. En todas las sesiones había un mínimo de dos profesionales, el educador-investigador que desarrollaba la

sesión y uno o dos educadores observadores participantes. Lo que nos permitió realizar apoyos personalizados e individualizados en las actividades y dinámicas de trabajo. Esta distribución de los educadores también nos permitió evitar distracciones o conflictos que pudiesen acabar desencadenando altercados o disputas generadoras de conductas disruptivas.

La **temporalización** del programa se vio influenciada por el pequeño número de menores internados en el centro durante este periodo de tiempo y los condicionantes legales (como la finalización de medidas o los cambios de régimen), lo cual no hizo posible otro tipo de temporalización. Muchos de los jóvenes finalizaban medida o cambiaban de régimen (en diciembre) pudiendo incorporarse al empleo normalizado, lo que conllevaba la pérdida de sujetos y, por lo tanto, la disminución de participantes.

De hecho, la selección de la muestra se realizó con el criterio de que pudiesen participar en todas las sesiones, y aún así, y de forma inesperada, causó baja un interno del tercer piso al principio del programa (asistió a cuatro sesiones).

Estos condicionantes de estabilidad de la muestra obligaron a tener que concentrar todas las sesiones en el cuarto trimestre del año (en concreto antes del puente de la Constitución) y como consecuencia tener que realizar en la mayoría de los casos dos sesiones semanales.

Ello pudo provocar en algunos momentos del desarrollo de la programación cierta sobrecarga de información que llegó a fatigar a los jóvenes, descendiendo el nivel de motivación y asimilación de contenidos.

Por otro lado, también obligó a los educadores a un sobreesfuerzo, teniendo que elaborar dos sesiones semanales sin disponer, en muchas ocasiones, del tiempo adecuado para adaptar las sesiones y reflexionar sobre la práctica, suscitando cierto desasosiego y agotamiento que hubo que compensar con trabajo personal fuera del centro (extra-laboral).

Parece que el grupo de evaluación está de acuerdo en que la **metodología didáctica** elegida condiciona el nivel de motivación y rendimiento de los jóvenes. Mejorando el éxito del programa con la utilización de métodos activos, que inviten a la participación y a romper la negativa asociación entre actividades cognitivas y propuesta pesada y ardua.

La presentación de una propuesta bien estructurada, clara y apoyada en ejemplos concretos, adaptados al contexto y a las características de los jóvenes, es otro de los pilares para la mejora de la aceptación y asimilación de las actividades. De hecho, el éxito no sólo está en la elección de la técnica didáctica sino en la propuesta en su conjunto, adecuándola al contexto y a los educandos.

Cuadro 4.46 (continua): Resultados del grupo de puesta en común final de educadores/as.

4.-ALGUNAS ALTERNATIVAS PARA SEGUIR MEJORANDO NUESTRO TRABAJO.

- Consolidar el trabajo sistemático, con cierta continuidad y control interno.
- Flexibilizar algunos de los agrupamientos, creando un taller de Pensamiento Prosocial en el que pudiesen asistir internos de diferentes pisos, dado que la dinámica institucional condiciona la estabilidad de los grupos –respecto a los internos y los educadores-.
- Elaborar una propuesta para trabajar los contenidos del PPS-VCJ en tutorías individuales.

El grupo de puesta en común considera esencial el trabajo sistemático que pueda asegurar la continuidad entre las sesiones y el control interno en la elaboración e implementación del programa. Para ello propone flexibilizar los agrupamientos en el centro, creando un taller de Pensamiento Prosocial al que puedan asistir internos de diferentes pisos. Además, sería conveniente también elaborar una propuesta metodológica que permita poder trabajar los contenidos del PPS-VCJ en tutorías individuales, de forma que se pueda reforzar, consolidar o ampliar las estrategias y valores trabajados en el grupo, o incluso, ante la imposibilidad de ello, poder dar una respuesta tutorial y personalizada.

De esta forma el educador/a-tutor/a es el encargado de asegurar cierta estructura y coherencia en el proceso de adquisición de habilidades de competencia social de sus tutorizados.

Cuadro 4.46 (continua): Resultados del grupo de puesta en común final de educadores/as.

5.-OPINIÓN GENERAL DEL LA EXPERIENCIA.

Nivel de satisfacción muy alto, se valora la experiencia y su continuidad muy positiva por diferentes motivos:

- La buena acogida que ha tenido el programa entre los jóvenes.
- El programa incide en factores de riesgo delictivo muy importantes para su reeducación.
- La investigación se convierte en una experiencia formativa interesante para mejorar nuestra práctica, destacando la incorporación de la didáctica como recurso técnico importante a tener presente en la intervención socioeducativa.

Hay un acuerdo unánime en el grupo de puesta en común para calificar esta experiencia como satisfactoria y muy positiva. Percibiéndose entre los jóvenes una acogida muy favorable a pesar de tratarse de un programa de corte cognitivo.

Otra de las virtudes del programa es que intenta paliar el déficit de habilidades de competencia social que tienen los jóvenes, incidiendo directamente en las denominadas necesidades criminógenas (factores de riesgo delictivo dinámicos), claves para su proceso reeducativo.

Todo ello contribuye a optimizar nuestro trabajo, a mejorar la adaptación del programa a nuestra realidad, a perfeccionar la formación de los educadores y a introducir un nuevo acervo de estrategias didácticas hasta el momento olvidadas, orientadas a mejorar el desarrollo de los programas socioeducativos.

Como **resumen** de todo este apartado, podemos manifestar que los datos y las informaciones de los educadores/as observadores participantes coincidan en ratificar el **alto** grado de satisfacción de los educadores observadores participantes.

4.4.1.3 Valoración de la satisfacción de los informantes externos: La coordinación y Psicóloga.

La coordinación⁶⁴ del centro y la psicóloga han tenido un papel importante de carácter organizativo y de apoyo al programa, necesario para que se pudiese llevar a cabo. Además, al no haber participado en la planificación y desarrollo de las sesiones nos proporcionan otra perspectiva externa que puede enriquecer la valoración del impacto del programa.

Para ello, y con objeto de obtener una información homogénea, se opta por utilizar el *Cuestionario de Valoración Final* (véase anexo 8-1) en lo referente a la parte de las preguntas abiertas. La parte cerrada del cuestionario (los ítems) se desestima porque sería necesario haber participado en las sesiones para poder responder a las preguntas con precisión.

A continuación se transcribe la información obtenida de los informantes externos.

⁶⁴ Cuando utilizamos el término «coordinación», estamos haciendo referencia al equipo de coordinadores. Se utiliza en genérico porque la información analizada representa al equipo en su conjunto y no a una de las personas concretas que lo forman.

Dicho equipo consta de un coordinador y una coordinadora que trabajan de lunes a viernes en turnos opuestos para que puedan estar cubiertas las necesidades del centro de mañana y tarde.

Cuadro 4.47. Resultados del cuestionario de valoración final. Preguntas abiertas. Dirigido a informantes externos (Coordinación y Psicóloga).

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN FINAL. PREGUNTAS ABIERTAS.
Dirigido informantes externos (Coordinación y Psicóloga)

1. ¿El nivel de motivación de los participantes (internos) puede considerarse?

Psicóloga.	Alto. Les han gustado las nuevas actividades que les habéis propuesto.
Coordinación.	Medio. Aunque es positiva, todavía no se consigue la motivación que sería deseable.

2. ¿El nivel de motivación de los educadores que participaron en el programa puede considerarse?

Psicóloga.	Alto.
Coordinación.	Alto.

3. Teniendo presente los resultados que hemos ido observando, los niveles de logro del programa. ¿se podrían considerar alejados o acomodados a los esperados?

Psicóloga.	Acomodados. Positivos.
Coordinación.	Creo que la valoración es positiva.

4. ¿La implementación del programa se lleva a cabo de forma rígida o flexible?

Psicóloga.	Flexible
Coordinación.	Flexible, pero dentro de una planificación.

5. ¿Sería interesante elaborar un plan de acción tutorial orientado a mejorar la adquisición de habilidades de competencia social en las tutorías individuales?

Psicóloga.	Sí, es evidente la carencia que presentan en este terreno y la falta de ocasiones de poder tratarlo a fondo y de forma más personalizada.
Coordinación.	Las habilidades de competencia social deben ser trabajadas en grupo pero también individualmente, tanto para reforzar como por el carácter de unidad de acción de la intervención educativa.

6. Comenta los elementos que han facilitado y dificultado la realización de las actividades.

Psicóloga.	No tengo información suficiente para contestar.
Coordinación.	Inestabilidad en los grupos por motivos diferentes (especialmente en el tercero).

7. ¿Cómo podría mejorar el programa? (Puedes plantear propuestas de mejora en alguno de los distintos ámbitos: objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos, evaluación, coordinación, etc.)

Psicóloga.	Con una intervención tutorial.
Coordinación.	Que el programa se evalúe adecuadamente y que el educador lo asuma y lo ponga en práctica en otros espacios de intervención educativa. Necesidad de refuerzo tutorial.

8. Por último, haz una valoración global del Programa.

Psicóloga.	Muy bueno. Con propuestas muy interesantes.
Coordinación.	Muy útil e interesante. Debe tener continuidad y que el educador lo asuma también en otros espacios de intervención educativa. Que no se quede sólo en una actividad que cuando haya finalizado se acabe.

Como puede observarse en la información recogida, la psicóloga valora el nivel de motivación de los jóvenes como, alto mientras que la coordinación lo valora como medio, puntualizando que aunque lo estima positivo, todavía no se consigue la motivación que sería deseable. Lo que viene a coincidir con la estimación de los educadores/as observadores/as participantes, que piensan que es superior al de otras experiencias pero sin llega a colmar expectativas más óptimas.

En cambio, en relación al nivel de motivación de los educadores los dos informantes externos coinciden en que es alto.

Se valora también de forma positiva la flexibilidad del programa dentro de una estructura y una planificación clara de referencia.

Aunque la Coordinación piensa que la adquisición de habilidades de competencia social y personal es importante que se trabaje en grupo, cree fundamental también reforzar estos conocimientos en la tutoría, dando un carácter de unidad a toda la intervención educativa. La psicóloga, por su parte, partiendo de la carencia de competencia social que presentan los internos y teniendo en cuenta las escasas ocasiones para poder enfrentarnos a ella de forma diferenciada y personalizada, estima necesario que la tutoría individual se convierta en un recurso esencial para la adquisición de habilidades de competencia social y personal.

Entre los elementos que han dificultado la realización de las actividades, la Coordinación señala que la inestabilidad en los grupos de trabajo, especialmente en el tercer piso, es uno de los elementos que dificulta la realización de las actividades.

A la pregunta de cómo puede mejorarse el programa, la psicóloga responde que con una intervención tutorial. La Coordinación, en la misma línea, plantea la necesidad de realizar una evaluación adecuada y la aplicación del mismo a otros espacios de intervención educativa, haciendo referencia a la tutoría individual como refuerzo al trabajo en grupo.

En relación a la valoración que hacen del programa los dos informantes externos, coinciden en que es muy positiva, con propuestas muy interesantes y útiles. Además, la Coordinación matiza que es una experiencia que debe tener continuidad y ampliarse a otros espacios de intervención educativa.

Como **resumen** de este punto, señalamos que la información cualitativa aportada por los informantes externos (psicóloga y coordinación) pone de manifiesto un nivel de satisfacción **muy alto**.

4.4.1.4 Comparación de la información aportada por los tres agentes evaluadores del nivel de satisfacción: jóvenes, educadores/as e informantes externos.

Presentamos esta comparación a través del cuadro 4.48 donde se pueden observar las coincidencias de los tres agentes evaluadores y de triangulación. En el anexo 9, se adjunta una tabla donde se citan los instrumentos y las fuentes de información utilizadas para elaborar dicho cuadro (*Cuestionario de valoración final de jóvenes, educadores/as e informantes clave y Grupo de puesta en común final de jóvenes y educadores/as*). La relación entre el cuadro y la tabla del anexo se realiza a través de números entre paréntesis a modo de llamada ^(nº), indicando la fuente concreta de donde se obtiene.

Cuadro 4.48: Valoración del nivel de satisfacción. Contraste de información.

NIVEL DE SATISFACCIÓN			
TEMA	JÓVENES (-Cuestionario de valoración final -Grupo de puesta en común final)	EDUCADORES -Observador Participante- (-Cuestionario de valoración final -Grupo de puesta en común final)	INFORMANTES EXTERNOS -coordinación y psicóloga- (-Cuestionario de valoración final)
Valoración de los jóvenes	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación de su trabajo: Alta⁽¹⁾. Del programa lo que más les gusta es el cambio de dinámica de trabajo (es diferente), espacios para hablar, actividades dinámicas, juegos divertidos⁽²⁾. 	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de motivación: Alto en relación a actividades análogas y medio, respecto a lo deseable⁽¹³⁾. A los jóvenes les sorprende gratamente el cambio de la dinámica de trabajo (activa y adaptada)⁽¹⁴⁾. 	<ul style="list-style-type: none"> El nivel de motivación de los jóvenes: Alto. Les han gusta las nuevas actividades propuestas. Sin embargo, si lo comparamos con la motivación óptima deseables el nivel sería medio⁽²⁶⁾.
Valoración del trabajo de los educadores.	<ul style="list-style-type: none"> Muy positiva⁽³⁾. Valoran el trabajo de los educadores con puntuaciones altísimas, por encima de la suya y del programa⁽⁴⁾. Destacando el esfuerzo y apoyo a los jóvenes⁽³⁾. 	<ul style="list-style-type: none"> La motivación es Alta, pero la dinámica institucional (turnos de trabajo, burocracia, etc.) no permite la continuidad y la preparación que requiere un trabajo de calidad, lo que provoca desmotivación⁽¹⁵⁾. Ratio educador-educando excepcional⁽¹⁶⁾. 	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de motivación de los educadores/as : Alto⁽²⁷⁾.
Valoración programa	<ul style="list-style-type: none"> Positivo⁽⁵⁾. Les parece útil, interesante, atractivo, diferente, dinámico, con propuestas nuevas⁽⁶⁾. 	<ul style="list-style-type: none"> Positivo⁽¹⁷⁾. Un recurso de calidad, bien estructurado, flexible, válido y útil⁽¹⁸⁾. 	<ul style="list-style-type: none"> Positivo⁽²⁸⁾. Propuesta a acomodada a las expectativas creadas, flexible, bien planificada, interesante y útil⁽²⁹⁾.
Cuestiones a tener presentes para la mejora	<ul style="list-style-type: none"> Provoca fatiga: actividades muy seguidas y mucha información⁽⁷⁾. Sala de TV incomoda y ruidosa para algunas actividades⁽⁷⁾. Que no sea obligatorio⁽⁸⁾. Plantean mayor protagonismo de los jóvenes: elección de temas, sentirse escuchados (verbalizar sus problemas)⁽⁹⁾. Retomar en tutorías algunos temas del programa⁽¹⁰⁾. 	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica institucional condiciona la estabilidad de los grupos⁽¹⁹⁾. Sobrecarga en educadores e internos (2 sesiones semanales)⁽²⁰⁾. Sala TV:falta flexibilidad-rígida⁽²¹⁾. Consolidar el trabajo sistemático, continuidad y control interno⁽²²⁾. Flexibilizar agrupamientos: asistir internos de diferentes pisos⁽²³⁾. Elaborar una propuesta para trabajar los contenidos del PPS-VCI en tutorías individuales⁽²⁴⁾. 	<ul style="list-style-type: none"> La inestabilidad de los grupos (especialmente el 3^{er} piso)⁽³⁰⁾. Reforzar la unidad de acción de la intervención educativa⁽³¹⁾. Elaborar un plan de acción tutorial sobre competencia social que refuerce el trabajo de grupo y proporcione una respuesta individual y personalizada⁽³²⁾.
Nivel de satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de satisfacción: Muy Alto⁽¹¹⁾. Les gustaría realizar otro taller como éste y se lo recomendarían a otros internos. Creen que debería volverse a realizar actividades de este tipo, estando dispuestos a participar en otro programa o taller parecido⁽¹²⁾. 	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de satisfacción: Muy Alto⁽²⁵⁾. Se valora la experiencia y la continuidad⁽²⁵⁾ muy positiva por: <ul style="list-style-type: none"> Buena acogida del programa entre los jóvenes⁽²⁵⁾ Experiencia formativa importante para mejorar la práctica educativa (incorporación de la didáctica como recurso técnico de mejora)⁽²⁵⁾. Da respuesta a las necesidades de competencia social e incide en los factores de riesgo delictivo⁽²⁵⁾ 	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de satisfacción: Muy Alto⁽³³⁾. Dar continuidad al programa⁽³³⁾. Ampliar a otros espacios de intervención educativa para el desarrollo de habilidades de competencia social (Ej.: la tutoría)⁽³³⁾.

Como resumen de este cuadro comparativo (cuadro 4.48) exponemos una síntesis de cada uno de los temas trabajados:

Valoración sobre los jóvenes

- ✓ El nivel de motivación de los jóvenes es alto en comparación con otras experiencias, aunque todavía no llega a ser el deseado.
- ✓ A los jóvenes que participaron en el programa les ha gustado especialmente la nueva dinámica de trabajo: diferente, atractiva, dinámica, adaptada.

Valoración del trabajo de los educadores

- ✓ La valoración es muy positiva en los tres agentes evaluadores especialmente la realizada por los/as jóvenes. Su nivel de motivación se considera alto.

Valoración del programa

- ✓ Se califica el desarrollo del programa como positivo, porque es útil, interesante, atractivo, diferente, dinámico, flexible y bien planificado.

Cuestiones a tener presentes para la mejora.

En este punto los tres ejes de evaluación coinciden en:

- ✓ Sería oportuno incorporar las habilidades de competencia social al trabajo tutorial individual que desarrollan los educadores-tutores con sus tutorizados.

Aunque las demás cuestiones propuestas por cada uno de los agentes de evaluación no se pueden cotejar por los tres grupos de triangulación, nos parece interesante presentar las sugerencias de cada grupo:

Los jóvenes y los educadores/as coinciden en:

- ✓ Las actividades muy seguidas en el tiempo y con exceso de información pueden sobrecargar a jóvenes y educadores/as, provocándoles fatiga.
- ✓ Para algunas actividades concretas la sala de TV puede resultar un espacio incomodo y ruidoso por su falta de flexibilidad en el mobiliario (fijo al suelo) y la dificultad de conseguir cierto silencio.

Los educadores/as y los informantes externos coinciden en:

- ✓ La inestabilidad de los grupos (especialmente el 3º) sigue siendo un problema provocado por la dinámica institucional.

- ✓ Debemos tratar de conseguir un trabajo sistemático, continuado (progresivo) con cierto control interno que refuerce el carácter **de unidad de acción** en la intervención educativa.

Los/as educadores/as en solitario plantean estudiar la posibilidad de flexibilizar los agrupamientos, pudiendo asistir internos de diferentes pisos a un grupo de trabajo fuera de los módulos de convivencia sobre competencia social.

Por su parte, los jóvenes sugieren que el programa no sea obligatorio y que se plantee como una oportunidad para tener mayor protagonismo sus problemas e intereses.

Nivel de satisfacción general

Existe una opinión unánime muy positiva respecto al programa, considerando los tres grupos de triangulación que:

- ✓ El nivel de satisfacción general es muy alto.
- ✓ Esta experiencia debe continuar, volviéndose a realizar actividades de este tipo.

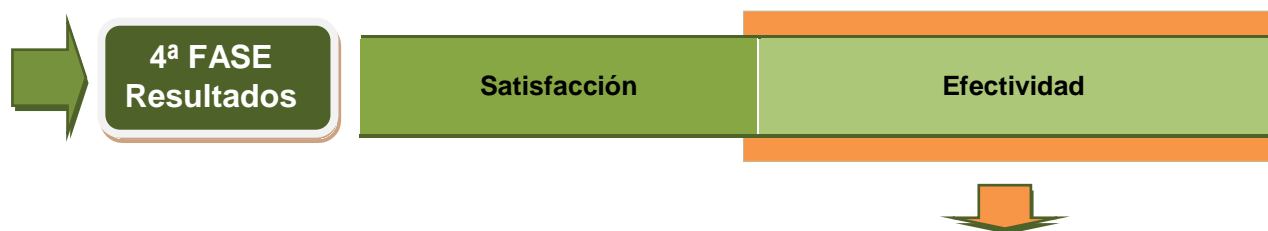
De forma individual y grupal, los/as jóvenes señalan que:

- ✓ Les gustaría y estarían dispuestos a volver a realizar actividades de este tipo, participando nuevamente en un programa parecido. Además se lo recomendarían a otros internos.

Los/as educadores/as por su parte concretan los motivos de su satisfacción en:

- ✓ La buena acogida que ha tenido el programa entre los jóvenes.
- ✓ Ser una experiencia formativa importante para optimizar la práctica educativa, incorporando la **didáctica** como recurso técnico de mejora.
- ✓ Dar **respuesta a las necesidades** de competencia social incidiendo directamente en los factores de riesgo delictivo.

4.4.2.- EFECTIVIDAD.



4.4.2.- EFECTIVIDAD.

4.4.2.1- Comparación de información entre pretest y postest.

4.4.2.2- Valoración de los ámbitos: social, formativo-laboral y personal.

4.4.2.3- Comparación con otros proyectos que han utilizado el PPS.

Para valorar de la efectividad del programa nos apoyamos en el *Cuestionario de Indicadores Externos para la Evaluación del PPS-VCJ*⁶⁵ (Alba et al., 2006), un instrumento diseñado expresamente por los autores del PPS-VCJ para evaluar este programa.

Aunque la finalidad de la implementación del programa en el ámbito de la competencia social se reducía a facilitarles una experiencia previa positiva y motivadora que pudiese reducir las reticencias de los jóvenes a estos programas socioeducativos de corte cognitivo, nos parecía oportuno hacer un sencillo análisis que nos permitiese valorar también algunos posibles cambios que se pudiesen haber dado en alguno de los indicadores que evalúan las habilidades y valores que se requieren para mejorar la competencia prosocial de los/as educandos/as.

A este respecto éramos conscientes de que los resultados iban a ser muy limitados pues, como manifiestan los propios autores del PPS-VCJ (Alba et al., 2005a, 103), “*es un programa diseñado para estimular a los adolescentes a involucrarse en su propio proceso de desarrollo prosocial*”, de forma que para conseguir mejoras significativas en el nivel de competencia social sería necesario un programa más extenso, en torno a unas 76 horas de entrenamiento (PPS) y no las 13 horas en las que desarrolló del PPS-VCJ.

⁶⁵ En el 2005, Equip de Medi Obert de Lleida y la Universitat de València (Alba, Garrido y López), elaboran el QÜESTIONARI D'INDICADOR EXTERNIS PER A L'AVALUACIÓ DEL PPS-VCJ, que nosotros adaptamos a nuestra realidad.

4.4.2.1- Comparación de información entre pretest y postest.

La comparación de la información entre el pretest (antes de la implementación) y el postest (después de la aplicación del programa), la centraremos en tres de los cinco ámbitos que forman el *Cuestionario de Indicadores Externos*: el ámbito *social*, *laboral* y *personal*. Desestimamos el ámbito *familiar* por no poder contar con la colaboración de muchas de las familias, y derivamos los datos de la dimensión judicial al apartado de descripción y características de los/as internos/as (Véase punto 4.1.1.6.- *Internos/as: Descripción y características*).

El ámbito **social** y **laboral**, como indicaba el cuestionario, no se contrasta, tomándose únicamente como referencia la opinión del educador-tutor. En cambio, en el ámbito **personal**, por la mayor probabilidad que existía de observar variaciones, se valoró en tres ejes de triangulación: *Educador-tutor* (ajeno al desarrollo de las sesiones), *Informante externo* (coordinación) y *Joven* (a través de una entrevista realizada por la psicóloga). Triangulación que pretendía cotejar los cambios observados, considerándose validados los que coincidiesen en al menos dos ejes de triangulación.

En este caso, y dado que los ítems del cuestionario resultaron concisos y claros, no se entregó por escrito una definición de cada uno de los ítems. No obstante, en las reuniones del equipo educativo se explicaron y acordaron las pautas para responder a cada uno de los ítems, determinando un criterio común para todos los agentes evaluadores.

Las tablas de análisis se dividen en dos apartados: la **comparación de los ítems** pretest-postest y las anotaciones de los cambios cualitativos observados tras la implementación del programa.

Para facilitar la reflexión, en las tablas siguientes aparecen sombreados los ítems en los que se han detectado diferencias relevantes (positivas o negativas). Respecto al **apartado de observaciones postest**, el educador-investigador transcribe los cambios anotados en el postest sobre el/la joven, con aclaraciones que en el ámbito *social* y *laboral* realiza únicamente el educador-tutor y, en el *personal* los tres evaluadores (educador-tutor, coordinación, y autoevaluación del propio joven a través de la entrevista realizada por la psicóloga) con especial relevancia del educador-tutor. A estas transcripciones literales en ocasiones se incorporan **aclaraciones educador-investigador** que incorpora información relevante recogida en su libreta de notas.

Basándonos en el análisis de los indicadores externos, presentaremos los resultados de los diferentes ítems evaluados en cada joven, en el pretest y postest, (en cada tabla se indica el instrumento de evaluación y la fuente de información)⁶⁶.

JOVEN Nº 1

Cuadro 4.49: Resultados del análisis de los indicadores externos.

1. ÁMBITO SOCIAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Dispone de una afición positiva	SI	SI
Relación con grupos conflictivos	NO	NO
Entre sus mejores amigos algunos son antisociales	NO	NO
Se relaciona con personas o grupos prosociales	NO	NO
Entre sus mejores amigos algunos son prosociales	NO	SI
Consume alcohol/drogas	NO	NO
Ha buscado ayuda o tratamiento para el consumo de alcohol/drogas	NO consume	NO consume
Observaciones postest: <i>“Podemos destacar que durante los meses que duró la investigación, coincidiendo con sus permisos de salida, aparecieron nuevos amigos (entre los que se encuentra su novia) con un estilo de vida totalmente normalizado y prosocial” –Educador/a-tutor nº1-.</i>		

Educador-tutor nº1 - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 1-

2. ÁMBITO FORMATIVO LABORAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Trabaja/estudia actualmente	SI (en el centro – talleres-)	SI (empresa normalizada)
Observaciones postest: No se realizan observaciones.		
Aclaraciones de análisis realizadas por el educador-investigador: <i>“Después de comenzar a disfrutar de los permisos de salida se le concedió el paso del régimen cerrado a semiabierto pudiéndose incorporar al empleo normalizado en una empresa” –Libreta de notas del Educador/a-investigador; Fecha: 29-05-2007; Información aportada por la coordinación del centro; Se hace referencia al joven nº1-.</i>		

Educador-tutor nº1 - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 1-

⁶⁶ En la reseña que aparece al final de cada cuadro se indica en primer lugar el educador/a que está evaluando, en segundo lugar el instrumento de donde se obtienen los datos y por último el/la joven evaluado (ej.: Educador-tutor nº... - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº...).

En relación a las aclaraciones de análisis del educador-investigador, en el apartado de observaciones postest cabe señalar que todas ellas están recogidas de su libreta de notas, aportando la fecha en la que fue realizada y al joven al que se hace referencia (ej.: –Libreta de notas del Educador-investigador; Fecha: ...; Información aportada por...; Se hace referencia al joven nº...-).

3. ÁMBITO PERSONAL

ITEMS	EDUCADOR TUTOR		COORDINACIÓN		JOVEN	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Se enfada con facilidad	SI	SI	SI	SI	NO	NO
Reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Es capaz de reconocer que se está metiendo en problemas	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Es capaz de demandar ayuda ante los problemas	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Cuando se equivoca sabe reconocerlo	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Verbaliza sus emociones	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Manifiesta alto nivel de agresividad	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Presenta excitación ante relatos violentos	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Responde con agresiones físicas ante agresiones verbales	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Se enfrenta con la autoridad	NO	NO	SI	SI	SI	SI
Se plantea necesidades de cambio	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Se plantea metas realistas de futuro	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Observaciones postest:						
✓ “Es capaz de controlarse mejor cuando se le lleva la contraria, desapareciendo muchas de las reacciones agresivas (verbales)”. –Educador/a-tutor nº1-.						

Educador/a-tutor nº1 / Coordinación / Entrevista realizada por la psicóloga- Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 1-

Destacamos:

- ✓ En el **ámbito social**, la influencia positiva de nuevos amigos, destacando especialmente la figura de su novia, con un estilo de vida normalizado.
- ✓ En el **ámbito laboral**, después de haber finalizado la implementación del programa y coincidiendo con un cambio en el régimen de internamiento de cerrado a semiabierto, el joven se incorpora al empleo normalizado.
- ✓ En el **ámbito personal**, que es el único ítem que se valida, los tres ejes de triangulación coinciden en que el joven ha mejorado en relación a sus “*reacciones agresivas (verbales) cuando le llevan la contraria*”.

JOVEN Nº 2

Cuadro 4.49 (continúa): Resultados del análisis de los indicadores externos.

1. ÁMBITO SOCIAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Dispone de una afición positiva	SI	SI
Relación con grupos conflictivos	SI	SI
Entre sus mejores amigos algunos son antisociales	SI	SI
Se relaciona con personas o grupos prosociales	SI	SI
Entre sus mejores amigos algunos son prosociales	SI	SI
Consumo alcohol/drogas	SI	SI
Ha buscado ayuda o tratamiento para el consumo de alcohol/drogas	NO	NO
Observaciones postest:		
“No se aprecian cambios en el ámbito social tras la implementación del programa”-Educador/a-tutor nº1-.		

Educador-tutor nº2 - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 2

2. ÁMBITO FORMATIVO LABORAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Trabaja/estudia actualmente	SI (en el centro – talleres-)	SI (empresa normalizada)
Observaciones postest: No se realizan observaciones.		
Aclaraciones de análisis realizadas por el educador-investigador: “Tiene una oferta de trabajo en una empresa normalizada a finales de enero de 2007 que aprovecha, por lo que cuando se cumplimento el postest estaba trabajando. No obstante, le fatiga mucho la idea de tener una responsabilidad diaria y el educador plantea su miedo a que, como en otras ocasiones, acabe dejando el trabajo”. –Libreta de notas del Educador-investigador; Fecha: 01-02-2007; Información aportada por su Educador/a-tutor; Se hace referencia al joven nº2-.		

Educador-tutor nº2 - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 2-

3. ÁMBITO PERSONAL

ITEMS	EDUCADOR TUTOR		COORDINACIÓN		JOVEN	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Se enfada con facilidad	NO	NO	NO	NO	SI	NO
Reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Es capaz de reconocer que se está metiendo en problemas	SI	SI	SI	SI	NO	SI
Es capaz de demandar ayuda ante los problemas	SI	SI	NO	NO	SI	SI
Cuando se equivoca sabe reconocerlo	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Verbaliza sus emociones	NO	SI	NO	NO	NO	SI
Manifiesta alto nivel de agresividad	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Presenta excitación ante relatos violentos	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Responde con agresiones físicas ante agresiones verbales	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Se enfrenta con la autoridad	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Se plantea necesidades de cambio	SI	SI	NO	SI	SI	SI
Se plantea metas realistas de futuro	SI	NO	NO	NO	SI	SI
Observaciones postest: “Se aprecia que el joven verbaliza sus emociones con mucha más facilidad, pero ahora sus metas de futuro no parecen tan realistas. Probablemente este cambio se debe a la angustia que le está provocando su responsabilidad laboral, la cual le cuesta asumir. Cuando no trabaja tiene muy claras sus metas de futuro y cuando está trabajando el esfuerzo que le exige el mundo laboral condiciona sus buenos propósitos”. –Educador/a-tutor nº2-.						

Educador/a-tutor nº2 / Coordinación / Entrevista realizada por la psicóloga- Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 2 -

Destacamos:

- ✓ En el **ámbito social** no se aprecian cambios destacables.
- ✓ En el **ámbito laboral** destaca la incorporación del joven al mundo laboral normalizado (al final del programa). Le provoca ansiedad la idea de tener una responsabilidad diaria, teniendo miedo a no poder asumir el esfuerzo al que el trabajo le obliga.
- ✓ En el **ámbito personal** coinciden dos ejes de triangulación (educador-tutor y entrevista al joven), dando como consecuencia cierta validez a la percepción de cambio en el ítem “*verbaliza sus emociones*”.

JOVEN Nº 3

Cuadro 4.49 (continúa): Resultados del análisis de los indicadores externos.

1. ÁMBITO SOCIAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Dispone de una afición positiva	SI	SI
Relación con grupos conflictivos	SI	SI
Entre sus mejores amigos algunos son antisociales	SI	SI
Se relaciona con personas o grupos prosociales	SI	SI
Entre sus mejores amigos algunos son prosociales	SI	SI
Consumo alcohol/drogas	SI	SI
Ha buscado ayuda o tratamiento para el consumo de alcohol/drogas	SI	SI
Observaciones postest: “No se observan cambios en este ámbito”-Educador/a-tutor nº3-.		

Educador/a-tutor nº3 - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 3-

2. ÁMBITO FORMATIVO LABORAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Trabaja/estudia actualmente	SI (en el centro – talleres-)	SI (empresa normalizada)
Observaciones postest: “Tiene un rendimiento alto en los talleres del centro y unas excelentes capacidades y habilidades para el empleo normalizado. La concesión del régimen semiabierto y su traslado a la Casa de Inserción Social de Roces (centro abierto), coincidiendo con la finalización del programa (PPS-VC), auguraban una cercana y buena integración laboral que se concreto días después de finalizar el programa”. -Educador-tutor nº3-.		

Educador/a-tutor nº3 - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 3-

3. ÁMBITO PERSONAL

ITEMS	EDUCADOR TUTOR		COORDINACIÓN		JOVEN	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Se enfada con facilidad	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Es capaz de reconocer que se está metiendo en problemas	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Es capaz de demandar ayuda ante los problemas	NO	SI	NO	NO	NO	SI
Cuando se equivoca sabe reconocerlo	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Verbaliza sus emociones	NO	SI	NO	NO	NO	SI
Manifiesta alto nivel de agresividad	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Presenta excitación ante relatos violentos	SI	NO	SI	SI	SI	SI
Responde con agresiones físicas ante agresiones verbales	SI	NO	SI	SI	SI	NO
Se enfrenta con la autoridad	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Se plantea necesidades de cambio	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Se plantea metas realistas de futuro	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Observaciones posttest:						
<p><i>“-Verbaliza sus emociones- con más facilidad y mejora su capacidad para demandar ayuda. También parece que presenta menor excitación ante relatos violentos, que antes le provocaban altos niveles de ansiedad. Respecto al ítem, responde con agresiones físicas ante agresiones verbales cabe recordar que existe una relación muy clara con los delitos por los que se encuentra en el centro, ya que cuando sale de marcha y consume alcohol, a cualquier pequeña provocación verbal responde con agresiones físicas. Sin embargo, parece que últimamente en su discurso se aprecian cambios, que le permiten ser más flexible ante valores que tenía muy arraigados como la defensa del honor y falta de respeto, no dejarse pisar por los demás, etc., buscando otras estrategias que le permiten solucionar o evitar conflictos sin necesidad de herir su honor”. -Educador-tutor nº3-</i></p> <p><i>“Intento controlarme,... me voy fuera para evitar movidas como dice el educador,...”. -Joven nº3 (transcrito por la psicóloga en la entrevista)-</i></p>						

Educador-tutor/a nº3 / Coordinación / Entrevista realizada por la psicóloga- Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 3 -

Destacamos:

- ✓ En el **ámbito social** no se observan cambios de interés.
- ✓ En el **ámbito laboral** se aprecia un alto rendimiento en los talleres prelaborales del centro, y unas excelentes capacidades y habilidades para el empleo normalizado. Según señala su educador-tutor, la concesión del régimen semiabierto y su traslado aun centro abierto auguraban una buena integración laboral.
- ✓ En relación al **ámbito personal**, existen dos ejes de triangulación (educador-tutor y entrevista al joven) que coinciden, dando validez a tres cambios positivos observados en los ítems: “es capaz de demandar ayuda ante los problemas”, “verbaliza sus emociones” y “responde con agresiones físicas ante agresiones verbales”. Aunque le cuesta, parece observarse que comienza a utilizar algunas de las estrategias propuestas por su educador para solucionar y evitar conflictos.

JOVEN Nº 4

Cuadro 4.49 (continúa): Resultados del análisis de los indicadores externos.

1. ÁMBITO SOCIAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Dispone de una afición positiva	NO	NO
Relación con grupos conflictivos	SI	SI
Entre sus mejores amigos algunos son antisociales	SI	SI
Se relaciona con personas o grupos prosociales	NO	NO
Entre sus mejores amigos algunos son prosociales	NO	NO
Consume alcohol/drogas	SI	SI
Ha buscado ayuda o tratamiento para el consumo de alcohol/drogas	NO	NO
Observaciones posttest: No se realizan observaciones.		

Educador/a-tutor nº4 - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 4-

2. ÁMBITO FORMATIVO LABORAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Trabaja/estudia actualmente	SI (en el centro – talleres-)	SI (empleo normalizado)
Observaciones posttest: “En el ámbito laboral y coincidiendo con la finalización de su medida de internamiento, el joven se incorpora al mundo laboral normalizado al finalizar el programa, de hecho, no pudo asistir a la última sesión y tuvo que recuperarla en tutoría” –Educador-tutor nº4-		
Aclaraciones de análisis realizadas por el educador-investigador: “El pronóstico del joven nº 5 en relación a su consolidación en el trabajo no es muy positiva, dada la problemática familiar existente y sus escasas habilidades de asunción de esfuerzo y responsabilidad”. – Libreta de notas del Educador-investigador; Fecha: 06-02-2007; Información aportada por la Coordinación del Centro; Se hace referencia al joven nº4-.		

Educador/a-tutor nº4 - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 4

3. ÁMBITO PERSONAL

ITEMS	EDUCADOR TUTOR		COORDINACIÓN		JOVEN	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Se enfada con facilidad	SI	NO	SI	SI	SI	NO
Reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria	SI	NO	SI	NO	SI	SI
Es capaz de reconocer que se está metiendo en problemas	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Es capaz de demandar ayuda ante los problemas	SI	SI	NO	NO	SI	SI
Cuando se equivoca sabe reconocerlo	NO	SI	NO	NO	SI	SI
Verbaliza sus emociones	NO	SI	NO	SI	NO	SI
Manifiesta alto nivel de agresividad	NO	NO	NO	NO	SI	SI
Presenta excitación ante relatos violentos	NO	SI	NO	NO	NO	NO
Responde con agresiones físicas ante agresiones verbales	SI	SI	SI	SI	NO	SI
Se enfrenta con la autoridad	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Se plantea necesidades de cambio	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Se plantea metas realistas de futuro	NO	NO	NO	NO	SI	SI
Observaciones posttest: “El joven parece que no se enfada con tanta facilidad, ni reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria, además, cuando se equivoca sabe reconocerlo verbalizando sus emociones. Sin embargo, últimamente observo que presenta más excitación ante los relatos violentos”. -Educador-tutor nº4-.						

Educador/a-tutor nº4 / Coordinación / Entrevista realizada por la psicóloga- Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 4 -

Destacamos:

- ✓ En el **ámbito social** no se observan cambios.
- ✓ En el **ámbito laboral** destaca su incorporación al mundo laboral normalizado, coincidiendo con la finalización de su medida de internamiento. No obstante, según la coordinación del centro el pronóstico de consolidación en el trabajo es poco optimista, dada su problemática familiar y su bajo nivel de esfuerzo y responsabilidad.
- ✓ En el **ámbito personal** nos encontramos con la coincidencia de mejora en el ítem “*verbaliza sus emociones*” y “*se enfrenta a la autoridad*” en los tres ejes de triangulación, y la coincidencia de dos ejes de triangulación (educador-tutor y coordinación) en el ítems “*reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria*”. El ítem “*se enfada con facilidad*” también es validado por dos ejes de triangulación, en este caso educador-tutor y joven.

JOVEN Nº 5

Cuadro 4.49 (continúa): Resultados del análisis de los indicadores externos.

1. ÁMBITO SOCIAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Dispone de una afición positiva	NO	NO
Relación con grupos conflictivos	NO	NO
Entre sus mejores amigos algunos son antisociales	NO	NO
Se relaciona con personas o grupos prosociales	NO	NO
Entre sus mejores amigos algunos son prosociales	NO	NO
Consumo alcohol/drogas	NO	SI (cerveza)
Ha buscado ayuda o tratamiento para el consumo de alcohol/drogas	NO	NO
Observaciones postest: No se realizan observaciones.		
Aclaraciones de análisis realizadas por el educador-investigador: “El menor comenta al educador que no consume ningún tipo de drogas pero que ahora de vez en cuando se toma una cerveza fresca que le resulta muy agradable. No obstante, parece más bien puntual sin que exista un consumo generalizado de esta sustancia”. –Libreta de notas del Educador-investigador; Fecha: 22-01-2007; Información aportada por su Educador-tutor; Se hace referencia al joven nº5-.		

Educador/a-tutor nº5 - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 5-

2. ÁMBITO FORMATIVO LABORAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Trabaja/estudia actualmente	SI (en el centro – talleres-)	SI (empresa-taller)
Observaciones postest:		
Aclaraciones de análisis realizadas por el educador-investigador: “Unos días antes, coincidiendo con el final de la implementación de la programación comenzó a trabajar en la empresa normalizada después de mucho tiempo (no pudiendo asistir a la última sesión, que tuvo que recuperar de forma tutorial). Este periodo laboral normalizado fue de 7 días, siendo despedido por no superar el periodo de prueba”. –Libreta de notas del Educador-investigador; Fecha: 22-01-2007; Información aportada por su Educador/a-tutor; Se hace referencia al joven nº5-.		

Educador/a-tutor nº5- Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 5-

3. ÁMBITO PERSONAL

ITEMS	EDUCADOR TUTOR		COORDINACIÓN		JOVEN	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Se enfada con facilidad	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria	SI	NO	NO	NO	SI	NO
Es capaz de reconocer que se está metiendo en problemas	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Es capaz de demandar ayuda ante los problemas	NO	SI	NO	SI	SI	SI
Cuando se equivoca sabe reconocerlo	SI	SI	NO	SI	SI	SI
Verbaliza sus emociones	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Manifiesta alto nivel de agresividad	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Presenta excitación ante relatos violentos	NO	NO	NO	NO	SI	NO
Responde con agresiones físicas ante agresiones verbales	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Se enfrenta con la autoridad	SI	NO	SI	NO	NO	NO
Se plantea necesidades de cambio	SI	SI	NO	NO	SI	SI
Se plantea metas realistas de futuro	SI	SI	NO	NO	SI	SI
Observaciones postest: <i>“El joven presenta importantes cambios de actitud y conducta, mejorando significativamente en los ítems que comentamos a continuación: -se enfada con menos facilidad-; -cuando se le lleva la contraria no reacciona de forma tan agresiva-; -comienza a demandar ayuda ante los problemas-; y -sus enfrentamientos con la autoridad han disminuido- de una forma muy importante (prácticamente desapareciendo)”.- Educador-tutor n°5.-</i>						

Educador/a-tutor n°5 / Coordinación / Entrevista realizada por la psicóloga- Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven n° 5 -

Destacamos:

En el **ámbito social** el joven comienza a consumir de vez en cuando cerveza (cambio negativo), no obstante el consumo no parece generalizado.

En el **ámbito laboral** durante la última semana de implementación del programa el joven comenzó a trabajar en una empresa normalizada. No superó el periodo de prueba y fue despedido tras 7 días de trabajo.

Por último, en el **ámbito personal** se aprecian importantes cambios de actitud y conducta, mejorando en los ítems “se enfada con facilidad” (validado por los tres ejes de triangulación); “reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria”, “es capaz de demandar ayuda ante los problemas” (validado por dos ejes: educador-tutor y coordinación) y “se enfrenta a la autoridad” (validado por dos ejes: educador-tutor y coordinación).

JOVEN Nº 6

Cuadro 4.49 (continúa): Resultados del análisis de los indicadores externos.

1. ÁMBITO SOCIAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Dispone de una afición positiva	NO	NO
Relación con grupos conflictivos	SI	SI
Entre sus mejores amigos algunos son antisociales	SI	SI
Se relaciona con personas o grupos prosociales	SI	SI
Entre sus mejores amigos algunos son prosociales	NO	NO
Consumo alcohol/drogas	SI	SI
Ha buscado ayuda o tratamiento para el consumo de alcohol/drogas	NO	NO
Observaciones postest: No se realizan observaciones.		

Educador/a-tutor nº6 - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 6-

2. ÁMBITO FORMATIVO LABORAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Trabaja/estudia actualmente	SI (curso exterior – talleres)	SI (curso exterior – talleres)
Observaciones postest: “Durante la realización del proceso de investigación asistía a un curso de electricista en una academia normalizada. En algunas ocasiones engañaba al profesorado de la academia diciendo que tenía que marchar antes, no obstante aguantó todo el curso y obtuvo el título del mismo”. –Educador/a-tutor nº 6-		

Educador/a-tutor nº6 - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 6-

3. ÁMBITO PERSONAL

ITEMS	EDUCADOR TUTOR		COORDINACIÓN		JOVEN	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Se enfada con facilidad	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Es capaz de reconocer que se está metiendo en problemas	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Es capaz de demandar ayuda ante los problemas	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Cuando se equivoca sabe reconocerlo	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Verbaliza sus emociones	NO	SI	NO	NO	NO	NO
Manifiesta alto nivel de agresividad	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Presenta excitación ante relatos violentos	NO	NO	NO	NO	SI	SI
Responde con agresiones físicas ante agresiones verbales	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Se enfrenta con la autoridad	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Se plantea necesidades de cambio	NO	SI	NO	NO	NO	SI
Se plantea metas realistas de futuro	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Observaciones postest: “Parece apreciarse que en este último periodo el joven verbaliza sus emociones y se plantea necesidades de cambio en su vida”. – Educador/a-tutor nº 6-.						

Educador/a-tutor nº6 / Coordinación / Entrevista realizada por la psicóloga- Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 6 -

Destacamos:

En el **ámbito social y laboral** no se observan cambios destacables. No obstante, con respecto al segundo, destaca su asistencia a un curso de electricidad normalizado y su buen comportamiento en el taller del centro.

En el **ámbito personal** dos de los ejes de triangulación (el educador-tutor y el joven) coinciden al afirmar la existencia de una mejora importante en el “*planteamiento de necesidades de cambio*” entre pretest y postest.

JOVEN Nº 7

Cuadro 4.49 (continúa): Resultados del análisis de los indicadores externos.

1. ÁMBITO SOCIAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Dispone de una afición positiva	NO	NO
Relación con grupos conflictivos	SI	SI
Entre sus mejores amigos algunos son antisociales	SI	SI
Se relaciona con personas o grupos prosociales	NO	NO
Entre sus mejores amigos algunos son prosociales	NO	NO
Consumo alcohol/drogas	SI	SI
Ha buscado ayuda o tratamiento para el consumo de alcohol/drogas	NO	NO
Observaciones postest: No se realizan observaciones.		

Educador/a-tutor nº7 - *Cuestionario de Indicadores Externos* – Evaluado: Joven nº 7-

2. ÁMBITO FORMATIVO LABORAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Trabaja/estudia actualmente	SI (en el centro – talleres-)	SI (en el centro -talleres-)
Observaciones postest: “Aunque le cuesta asumir la dinámica de trabajo del taller de carpintería del centro, poco a poco ha ido adaptándose y adquiriendo habilidades para aguantar el tiempo de trabajo y respetar la normativa del mismo, en ese sentido se observa una mejoría importante respecto del pretest”. – Educador/a-tutor nº 7-.		

Educador/a-tutor nº7 - *Cuestionario de Indicadores Externos* – Evaluado: Joven nº 7-.

3. ÁMBITO PERSONAL

ITEMS	EDUCADOR TUTOR		COORDINACIÓN		JOVEN	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Se enfada con facilidad	SI	NO	SI	SI	SI	NO
Reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria	SI	NO	SI	SI	SI	SI
Es capaz de reconocer que se está metiendo en problemas	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Es capaz de demandar ayuda ante los problemas	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Cuando se equivoca sabe reconocerlo	NO	SI	NO	NO	SI	SI
Verbaliza sus emociones	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Manifiesta alto nivel de agresividad	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Presenta excitación ante relatos violentos	NO	NO	SI	SI	NO	NO
Responde con agresiones físicas ante agresiones verbales	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Se enfrenta con la autoridad	SI	NO	SI	NO	SI	SI
Se plantea necesidades de cambio	NO	SI	NO	NO	NO	NO
Se plantea metas realistas de futuro	NO	NO	NO	NO	NO	NO
<p>Observaciones postest:</p> <p>“Es un menor bastante problemático que tiene dificultades importantes de inserción, pero se observan destacables mejoras en su patrón de comportamiento. Señalar en este sentido su importante disminución en el nivel de agresividad y de enfrentamiento con la autoridad” –Coordinación-</p> <p>“Aunque está en muchos casos alejado del comportamiento prosocial, ha evolucionado de forma muy positiva en su control de agresividad, disminución de enfrentamientos y en las reacciones agresivas cuando se le lleva la contraria. De hecho, parece enfadarse con menos facilidad. Cuando se equivoca, aunque todavía le sigue costando reconocer sus equivocaciones, comienza a verbalizar y entender el reconocimiento de sus errores. Respecto a su planteamiento de necesidades de cambio señalar que aunque de “motu proprio” le es imposible, se observa mejoría cuando se le plantean alternativas y propuestas que no había pensando y que comienza a asumir sin rechazarlas. Se observa, sin embargo, que le sigue costando reconocer que se está metiendo en problemas, condicionado sobre todo con la provocación de su grupo de iguales de los que busca continuamente el refuerzo social -refuerzo éste que no parece encontrar en su entorno familiar”. Educador/a-tutor nº7</p>						

Educador/a-tutor nº7 / Coordinación / Entrevista realizada por la psicóloga- Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 7 -

Destacamos:

- ✓ En el **ámbito social** no se observan cambios.
- ✓ En el **ámbito prelaboral** asiste a talleres en el centro aunque le sigue costando asumir la dinámica de trabajo del taller. Se observa, no obstante, una mejoría importante en la adaptación, adquiriendo habilidades para aguantar, enfrentarse al tiempo de trabajo y respetar la normativa del mismo.
- ✓ En el **ámbito personal** destacan tres cambios importantes en su conducta.

Los dos primeros cambios, a pesar de estar todavía en muchos casos alejados del comportamiento prosocial normalizado, deben ser destacados por la importante y positiva evolución del menor. En este sentido coinciden los tres ejes de triangulación en afirmar la disminución del “*alto nivel de agresividad que tenía el menor*”. En relación a la disminución de los “*enfrentamientos con la autoridad*” coinciden dos ejes de triangulación (educador-tutor y coordinación) dando también validez a los cambios observados.

El tercero de los cambios está validado por el educador-tutor y el joven, manifestando ambos que, en comparación con otros momentos, ahora parece enfadarse con menos facilidad.

El educador-tutor y coordinación creen, al contrario que el joven, que le sigue costando reconocer cuando se está metiendo en problemas. Este hecho, está condicionado por la búsqueda obsesiva de aceptación social entre su grupo de iguales, asumiendo, cuando sus compañeros le provocan, un protagonismo que le hace perder el control de la situación y le lleva en muchos casos a comportamientos disruptivos que no es capaz de anticipar.

JOVEN Nº 8

Cuadro 4.49 (continúa): Resultados del análisis de los indicadores externos.

1. ÁMBITO SOCIAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Dispone de una afición positiva	NO	NO
Relación con grupos conflictivos	SI	SI
Entre sus mejores amigos algunos son antisociales	SI	SI
Se relaciona con personas o grupos prosociales	NO	SI
Entre sus mejores amigos algunos son prosociales	NO	NO
Consume alcohol/drogas	SI	SI
Ha buscado ayuda o tratamiento para el consumo de alcohol/drogas	NO	NO
Observaciones posttest: <i>“La aparición de una joven con la que mantiene una relación emocional le ha permitido aumentar su nivel de relaciones prosociales”</i> -Educador/a-tutor nº8 -		

Educador/a-tutor nº8 - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 8-

2. ÁMBITO FORMATIVO LABORAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Trabaja/estudia actualmente	SI (Escuela del centro)	SI (Escuela del centro)
Observaciones posttest: <i>“Ha estudiado Primaria en varios centros pero los últimos años presentaba absentismo escolar elevado, en la escuela del Centro su comportamiento e implicación mejora”.</i> -Educador/a-tutor nº8 -		

Educador/a-tutor nº8 - Cuestionario de Indicadores Externos – Evaluado: Joven nº 8-

3. ÁMBITO PERSONAL

ITEMS	EDUCADOR TUTOR		COORDINACIÓN		JOVEN	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Se enfada con facilidad	NO	SI	NO	NO	NO	SI
Reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria	SI	SI	SI	SI	NO	NO
Es capaz de reconocer que se está metiendo en problemas	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Es capaz de demandar ayuda ante los problemas	NO	SI	NO	NO	NO	SI
Cuando se equivoca sabe reconocerlo	SI	SI	NO	NO	SI	SI
Verbaliza sus emociones	NO	SI	NO	NO	NO	SI
Manifiesta alto nivel de agresividad	NO	NO	NO	SI	NO	SI
Presenta excitación ante relatos violentos	SI	SI	NO	NO	NO	NO
Responde con agresiones físicas ante agresiones verbales	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Se enfrenta con la autoridad	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Se plantea necesidades de cambio	SI	SI	NO	NO	SI	SI
Se plantea metas realistas de futuro	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Observaciones postest:						
<i>“Está más irascible y -se enfada con facilidad-. Estos cambios parecen estar provocados por los permisos de salida de la cárcel de su padre, el cual cumple condena por malos tratos a su madre. Su salida de prisión aumenta el nivel de ansiedad y el miedo del joven a vivenciar nuevas agresiones a su madre y posibles enfrentamientos de él con su padre. Esta situación parece no obstante, que le ha ayudado a -verbalizar sus emociones- y -ser capaz de demandar ayuda ante los problemas-, mostrando más autocontrol emocional, por lo que no lo considero un cambio negativo a nivel general”.</i>						
-Educador/a-tutor nº8-						

Educador/a-tutor nº8 / Coordinación / Entrevista realizada por la psicóloga- Cuestionario de Indicadores Externos –
Evaluado: Joven nº 8 -

Destacamos:

- ✓ En el **ámbito social** el educador-tutor observa cambios positivos en su relación con personas o grupos prosociales entre los que se encuentra una joven con la que mantiene una relación emocional.
- ✓ Al ser menor de 16 años no se valora el **ámbito laboral**. Respecto al ámbito escolar solamente cabe indicar que asiste a clase en el centro, con un comportamiento generalmente adecuado.
- ✓ En el **ámbito personal** se observa un periodo puntual de inestabilidad conductual y emocional del menor, que coincide, como señala el educador-tutor y coordinación, con la salida de la cárcel de su padre, que cumple condena por malos tratos a su madre, lo que aumenta el nivel de ansiedad y el miedo a nuevas agresiones y a posibles enfrentamientos con él. Esta situación parece provocar un desconcierto personal por la disyuntiva emocional entre el cariño y el miedo a su padre. Teniendo presente esta delicada situación familiar, entre el pretest y el postest se observa un resultado ambiguo y confuso en el que nos encontramos con retrocesos y avances.

En este sentido, dos de los ejes de triangulación (educador-tutor y entrevista al joven) coinciden en valorar un cambio negativo en el ítem “*se enfada con facilidad*”. Otros dos ejes de triangulación (coordinación y entrevista con el joven), han validado también como negativo o retroceso el cambio del menor en el ítem “*manifiesta alto nivel de agresividad*”.

Por otro lado, parece que su situación familiar ha sido un punto de inflexión que ha potenciado avances en la necesidad de “*verbalizar sus emociones*” y “*ser capaz de demandar ayuda ante los problemas*” que desbordan y confunden al menor. Estos dos ítems en los que ha conseguido avances son validados por la coincidencia en dos de los ejes de triangulación (educador-tutor y entrevista con el joven).

Teniendo en cuenta las aclaraciones cualitativas, no podemos afirmar que el joven haya experimentado un cambio negativo en temas relacionados con el autocontrol y la tolerancia a la frustración. Es verdad que su nivel de ansiedad es mayor y eso se refleja en su conducta, más irascible e impulsiva por la situación de presión y miedo a la figura paterna, pero sus habilidades de autocontrol emocional y tolerancia a la frustración en realidad no han empeorado. De hecho, como reconoce su educador-tutor, los avances en la verbalización de emociones y en su demanda de ayuda denotan mayor autocontrol emocional. Como consecuencia, no se considera que haya empeorado en relación a sus habilidades de autodomínio.

JOVEN Nº 9

Cuadro 4.49 (continúa): Resultados del análisis de los indicadores externos.

1. ÁMBITO SOCIAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Dispone de una afición positiva	SI	SI
Relación con grupos conflictivos	SI	SI
Entre sus mejores amigos algunos son antisociales	SI	SI
Se relaciona con personas o grupos prosociales	SI	SI
Entre sus mejores amigos algunos son prosociales	NO	NO
Consume alcohol/drogas	SI	SI
Ha buscado ayuda o tratamiento para el consumo de alcohol/drogas	NO	NO
No se realizan observaciones.		

Educador/a-tutor nº9 - *Cuestionario de Indicadores Externos* – Evaluado: Joven nº 9-

2. ÁMBITO FORMATIVO LABORAL

ITEMS	PRETEST	POSTEST
Trabaja/estudia actualmente	SI (Taller del centro)	SI (Taller del centro)
Observaciones posttest:		
“ <i>No hay cambios entre pretest y posttest, en el taller su comportamiento sigue siendo bueno</i> ”.		
-Educador/a-tutor nº9		

Educador/a-tutor nº9 - *Cuestionario de Indicadores Externos* – Evaluado: Joven nº 9-

3. ÁMBITO PERSONAL

ITEMS	EDUCADOR TUTOR		COORDINACIÓN		JOVEN	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Se enfada con facilidad	SI	SI	SI	SI	NO	SI
Reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Es capaz de reconocer que se está metiendo en problemas	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Es capaz de demandar ayuda ante los problemas	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Cuando se equivoca sabe reconocerlo	SI	SI	SI	SI	SI	SI
Verbaliza sus emociones	NO	SI	NO	SI	NO	NO
Manifiesta alto nivel de agresividad	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Presenta excitación ante relatos violentos	SI	NO	NO	NO	NO	NO
Responde con agresiones físicas ante agresiones verbales	NO	NO	NO	NO	SI	NO
Se enfrenta con la autoridad	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Se plantea necesidades de cambio	NO	NO	NO	NO	NO	SI
Se plantea metas realistas de futuro	SI	SI	NO	SI	SI	SI
Observaciones posttest:						
<i>“Ante los relatos violentos ha bajado considerablemente su nivel de excitación y es capaz de verbalizar sus emociones, especialmente las relacionadas con su problemática familiar”. -Educador/a-tutor nº9-.</i>						

Educador/a-tutor nº9 / Coordinación / Entrevista realizada por la psicóloga- Cuestionario de Indicadores Externos –
Evaluado: Joven nº 9 -

Destacamos:

- ✓ En el **ámbito social y laboral** no se valoran cambios. Señalaríamos únicamente en relación al ámbito formativo-laboral su buen comportamiento en el taller del centro.
- ✓ En el **ámbito personal** se observa un cambio positivo en el ítem “*verbaliza sus emociones*”. Esta apreciación es validada ya que se repite en dos de los ejes de triangulación (educador-tutor y coordinación).

4.4.2.2- Valoración de los ámbitos: social, formativo-laboral y personal.

Después del análisis individual de cada uno de los jóvenes nos enfrentamos a una valoración más general, con objeto de reflexionar sobre la posible influencia que el programa ha podido tener en cada uno de los tres ámbitos, haciendo especial hincapié en el ámbito personal, que es el único que se ha validado y en el que pensamos que más influencia ha podido tener la aplicación del programa.

En el ámbito social y laboral describimos únicamente las valoraciones de los educadores-tutores.

I. Ámbito Social.

En términos generales, el ámbito social no sufre cambios importantes tras la implantación del programa. Se adjunta a continuación una tabla (4.21) con los resultados de los ítems que han variado, indicando los jóvenes en los que se han producido dichos cambios.

Tabla 4.21: Valoración general del Ámbito Social (educadores/as-tutores/as).

SUBCATEGORÍAS (Ítems valorados del cuestionario)	CAMBIOS POSITIVOS (avances)	CAMBIOS NEGATIVOS (retroceso)	TOTAL ^{bb} EN POSITIVO al finalizar el programa	APRECIACIÓN DEL EDUCADOR-TUTOR
Entre sus mejores amigos algunos son prosociales.	11,1 % (1 de 9)	0 %	33,3 % (3 de 9)	Joven Nº 1
Se relaciona con personas o grupos prosociales.	11,1 % (1 de 9)	0 %	55,5 % (5 de 9)	Joven Nº 8
Consume alcohol/drogas	0 %	11,1 % (1 de 9)	11,1 % (1 de 9)	Joven Nº 5

No obstante, en el ítem “entre sus mejores amigos algunos son prosociales” el educador-tutor del joven manifiesta un cambio positivo, provocado especialmente por la figura de su novia, considerada un modelo prosocial positivo para el joven (véase tabla de análisis de indicadores externos -Joven nº 1-).

El segundo de los ítems, muy parecido al anterior, “se relaciona con personas o grupos prosociales”, su educador-tutor señala como en el caso anterior la importante y positiva relación que el joven mantiene con una chica con la que tiene un vínculo emocional.

A pesar de tratarse de distintos ítems, la aclaración cualitativa de los educadores-tutores pone de manifiesto que ambos están contestando lo mismo, siendo su pareja sentimental un elemento significativo de cambio. Por lo tanto, podríamos concluir afirmando que el 22,2 % de los educandos evaluados mejoran su puntuación en el ámbito social gracias a la joven con la que mantienen un vínculo afectivo o relación emocional.

En el ítem “*consume alcohol/drogas*”, se detecta un cambio negativo de uno de los jóvenes, ya que en el postest se aprecia que comienza a consumir cerveza de forma puntual y en muy pequeñas cantidades. Sin embargo, la aclaración cualitativa del propio educador-tutor pone de manifiesto que este nuevo consumo no parece generalizado ni preocupante en principio.

II. **Ámbito Formativo-Laboral.**

Este es probablemente el ámbito que mejores resultados ha cosechado, ya que cinco de los nueve jóvenes (todo ellos del segundo piso) se incorporaron al mundo laboral normalizado durante las últimas sesiones del programa y después de la implementación del mismo. Como puede observarse en la tabla 4.22.

Tabla 4.22: Valoración general del **Ámbito Formativo-Laboral** (educadores/as-tutores/as)

SUBCATEGORÍAS (Ítems valorados del cuestionario)	CAMBIOS POSITIVOS (avances)	CAMBIOS NEGATIVOS (retroceso)	TOTAL ⁶⁷ EN POSITIVO al finalizar el programa	APRECIACIÓN DEL EDUCADOR-TUTOR
Trabaja después de la implementación del programa.	55,5 % (5 de 9)	0 %	55,5 % (5 de 9)	Joven Nº 1 Joven Nº 2 Joven Nº 3 Joven Nº 4 Joven Nº 5

A este respecto debemos de puntualizar una serie de matices cualitativos importantes, independientes del programa de normalización que han posibilitado estos resultados, como son:

- ✓ El cambio de régimen cerrado a semiabierto de dos jóvenes coincidió al final de la implementación, hecho este que hasta el momento no les había permitido incorporarse al empleo normalizado.
- ✓ La buena coyuntura laboral de creación de empleo de ese periodo de tiempo (finales de 2006, principios de 2007).
- ✓ La importancia que el centro le da a la inserción para empleo, a través de su programa de orientación laboral.

⁶⁷ El total en positivo, representa el nº de jóvenes que al finalizar del programa supera el ítem. Es decir, los que conservan el resultado positivo del pretest y los que han mejorado en este ítem.

- ✓ El trabajo que los educadores-tutores desarrollan para intentar incorporar a los jóvenes al mundo laboral normalizado.

Hay que especificar, no obstante, que de estos cinco jóvenes sólo los jóvenes nº 1 y nº 3 fueron capaces de mantener y consolidar su empleo normalizado en el tiempo, jóvenes que por otro lado eran los que tenían, según el I.G.I.-J.⁶⁸, niveles de riesgo delictivos menores (Joven nº 1: Moderado -10 puntos-; Joven nº 3: Bajo -7 puntos-).

Aunque somos conscientes de que estas cinco incorporaciones de jóvenes al empleo normalizado no tienen relación alguna con la aplicación de PPS-VCJ, sí creemos que el programa, en mayor o menor medida, ha podido contribuir, junto a otros factores sociales y personales, a desarrollar y afianzar habilidades de competencia social que favorecen la integración y consolidación laboral.

III. Ámbito Personal.

El ámbito personal por la composición y formulación de sus ítems se convierte en el que más posibilidades tiene de detectar posibles influencias del programa (PPS-VCJ) en los jóvenes participantes. De hecho, estos ítems se convierten en indicadores de evaluación de las estrategias, habilidades y valores que los educandos pueden haber adquirido o mejorado después de la intervención socioeducativa.

Por este motivo, y a propuesta del propio cuestionario, se decide que la información recogida en el ámbito personal se contraste por tres ejes de triangulación (educadores-tutores, jóvenes y coordinación).

Para facilitar la interpretación de los cambios se ha decidido agrupar los ítems en grupos de significado relevante que estaban íntimamente relacionados entre sí, siendo parte de una misma dimensión de indicadores de evaluación. Las dimensiones propuestas son las siguientes: I - *Autocontrol / Tolerancia a la frustración*; II - *Resolución de problemas* y III - *Dimensión emocional*.

Observemos ahora tres tablas (4.23, 4.24 y 4.25) con los datos de los cambios detectados que han coincidido en al menos dos ejes de triangulación.

⁶⁸El IGI-J barema las puntuaciones obtenidas en los siguientes intervalos: Bajo (0-8); Moderado (9-22); Alto (23-34); Muy alto (35-43).

Tabla 4.23. **Ámbito Personal. Indicadores de evaluación relacionados con el autocontrol y la tolerancia a la frustración**
(Educadores/as-tutores/as – Coordinación – Jóvenes)

Dimensión	SUBCATEGORÍAS (ítems valorados del cuestionario)	CAMBIOS POSITIVOS (avances)	CAMBIOS NEGATIVOS (retroceso)	TOTAL ⁶⁹ EN POSITIVO al finalizar el programa	VALIDACIÓN ⁷⁰ (Coincidencia en los ejes de triangulación)		
					E-T	CO	J(E)
Autocontrol / Tolerancia a la frustración	Reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria	33,3 % (3 de 9)	0 %	77,7 % (7 de 9)	Joven Nº 1 (+)		
					X	X	X
					Joven Nº 4 (+)		
	Responde con agresiones físicas ante agresiones verbales	11,1 % (1 de 9)	0 %	66,6 % (6 de 9)	Joven Nº 5 (+)		
					X		X
					Joven Nº 3 (+)		
	Manifiesta alto nivel de agresividad	11,1 % (1 de 9)	¿11,1% ⁷¹ ? (1 de 9)	88,8 % (8 de 9)	Joven Nº 7 (+)		
					X	X	X
					Joven Nº 8 (-)⁷¹		
	Se enfrenta con la autoridad	33,3 % (3 de 9)	0 %	77,7 % (7 de 9)	Joven Nº 8 (-)⁷¹		
						X	X
					Joven Nº 4 (+)		
	Se enfada con facilidad	33,3 % (3 de 9)	¿11,1% ⁷¹ ? (1 de 9)	66,6 % (6 de 9)	Joven Nº 5 (+)		
					X	X	X
					Joven Nº 7 (+)		
					Joven Nº 4 (+)		
					X		X
					Joven Nº 5 (+)		
					X	X	X
					Joven Nº 7 (+)		
					X		X
					Joven Nº 8 (-)⁷¹		
					X		X

Como se puede observar estos cinco ítems o indicadores de evaluación los hemos enmarcado en una misma dimensión que se ha denominado **Autocontrol⁷² / Tolerancia a la frustración⁷³**

⁶⁹ El **total en positivo**, representa el nº de jóvenes que al finalizar del programa supera el ítem. Es decir, los que han avanzado en este ítem más los que conservan el resultado positivo del pretest.

⁷⁰ Los **ejes de triangulación** para la validación son los siguientes:

ET:Educador-Tutor; **CO:**Coordinación; **J(E):**Jóvenes (Entrevista realizada a los jóvenes por la psicóloga)

⁷¹ Los cambios cuantitativos del educando nº 8 se desestiman como negativos por estar condicionados a una situación concreta que no refleja su conducta habitual (véase educando nº 8).

⁷² Entendemos por **autocontrol** el conjunto de estrategias y capacidades que nos permiten dominar nuestros impulsos (entre ellos la agresividad: física y verbal) generales en distintas situaciones de la vida cotidiana.

⁷³ La **baja tolerancia a la frustración** esta también muy relacionadas con la tendencia a presentar actos impulsivos, perdiendo con facilidad la paciencia cuando tienen que enfrentarse a cosas que no les gustan.

Tabla 4.24: **Ámbito Personal. Indicadores de evaluación relacionados con la resolución de problemas.**
(Educadores/as-tutores/as – Coordinación – Jóvenes).

Dimensión	SUBCATEGORÍAS (Ítems valorados del cuestionario)	CAMBIOS POSITIVOS (avances)	CAMBIOS NEGATIVOS (retroceso)	TOTAL EN POSITIVO al finalizar el programa	VALIDACIÓN (Coincidencia en los ejes de triangulación)		
					E-T	CO	J(E)
Resolución de problemas	Es capaz de demandar ayuda ante los problemas	33,3 % (3 de 9)	0 %	66,6 % (6 de 9)	Joven Nº 3 (+)		
					X		X
					Joven Nº 5 (+)		
	Se plantea de necesidades de cambio	11,1 % (1 de 9)	0 %	55,5 % (5 de 9)	X	X	
					Joven Nº 8 (+)		
					X		X
Joven Nº 6 (+)			X		X		

Estos dos ítems o indicadores de evaluación están relacionados de forma más o menos directa con sus capacidades y estrategias para resolver conflictos, es decir, con sus habilidades de **resolución de problemas**⁷⁴.

Tabla 4.25. **Ámbito Personal. Indicadores de evaluación relacionados con la dimensión emocional.**

Dimensión	SUBCATEGORÍAS (Ítems valorados del cuestionario)	CAMBIOS POSITIVOS (avances)	CAMBIOS NEGATIVOS (retroceso)	TOTAL EN POSITIVO al finalizar el programa	VALIDACIÓN (Coincidencia en los ejes de triangulación)		
					E-T	CO	J(E)
Emocional	Verbaliza sus emociones	55,5 % (5 de 9)	0 %	77,7 % (7 de 9)	Joven Nº 2 (+)		
					X		X
					Joven Nº 3 (+)		
					X		X
					Joven Nº 4 (+)		
					X	X	X
					Joven Nº 8 (+)		
X		X					
Joven Nº 9 (+)			X	X			

⁷⁴Sobre **resolución de conflictos** es preciso señalar que el individuo en todo su ciclo vital está afrontando constantemente diferentes situaciones problemáticas. Si nos centramos en la adolescencia, el joven se ve inmerso en multitud de situaciones conflictivas que ha de resolver, en relación consigo mismo y con los demás, que de no solucionarse pueden llegar a convertirse en serios problemas. Uno de los primeros pasos que se deben plantear para enfrentarse a un problema es reconocer que existe y “plantearse la necesidad de cambio”. Este cambio y la solución adecuada, a veces es difícil de encontrar, pero hay que insistir hasta conseguirlo, a través del propio esfuerzo y la ayuda de los demás, para lo que será importante “ser capaz de demandar ayuda ante los problemas”.

En esta tercera tabla (4.25) nos encontramos únicamente con un indicador de evaluación que representaría la dimensión emocional.

De todos los indicadores de evaluación que han sufrido cambios el más significativo lo encontramos en el ítem “**verbaliza sus emociones**”, con una mejora en los resultados en el 55,5 % de los jóvenes y unos resultados de consecución del ítem del 77,7%.

Respecto a los indicadores de evaluación “*reacciona agresivamente cuando se le lleva la contraria*”, “*Se enfrenta con la autoridad*”, “*se enfada con facilidad*” y “*es capaz de demandar ayuda ante los problemas*”, se produce un cambio positivo en el 33,3 % de los educandos.

En los indicadores “*responde con agresiones físicas ante agresiones verbales*”, “*manifiesta alto nivel de agresividad*” y “*se plantea necesidades de cambio*”, los resultados son más modestos produciéndose un cambio positivo en el 11,1 % de los educandos.

En relación a los cambios negativos, en los indicadores “*se enfada con facilidad*” y “*manifiesta alto nivel de agresividad*” se produce un retroceso o cambio negativo en un 11,1% de la muestra. Estos retrocesos están relacionados con el joven nº8, que como ya manifestamos en el análisis individual, sufre una situación familiar que le crea un nivel alto de ansiedad.

Si el análisis lo hacemos por dimensiones apreciamos que:

- ✓ En cinco de los nueve los jóvenes se observa un cambio positivo en el ítem “verbaliza sus emociones”.
- ✓ Cinco de los educandos que participaron en la investigación, mejoran con respecto a los datos del pretest en alguno de los ítems relacionados con *Autocontrol/Tolerancia a la frustración*.
- ✓ En cuatro de los nueve internos se produce un cambio positivo en algún ítem relacionado con *Resolución de problemas*.

Aunque los resultados pueden parecer discretos, no lo son tanto teniendo en cuenta la compleja problemática social y personal del colectivo de jóvenes con el que trabajamos y las propias características del programa (escaso periodo de intervención - 13 horas-).

Cuando decimos que el 33,33 % de la muestra ha conseguido un cambio positivo en el ítem “*es capaz de demandar ayuda ante los problemas*”, debemos darnos cuenta de que el otro 33,33% ya lo tenía adquirido en el pretest. Con lo cual el mejor resultado que se podía conseguir en este ítem era alcanzar un

66,6% de cambio positivo. Es decir, que la mitad de los jóvenes que no tenían adquirido este ítem ahora lo tienen conseguido.

De hecho, al final del programa el total de jóvenes de la muestra que son capaces de demandar ayuda ante los problemas es de dos tercios, un 66,6% (como puede observarse en el cuadro de resultados).

Por tanto, y como puede verse en las tablas anteriores, de estos ocho indicadores de evaluación al menos **dos tercios de la muestra**⁷⁵ (a excepción del ítem “*se plantea necesidades de cambio*” que obtiene un 55,5%) los tienen adquiridos al final de la programación.

4.4.3 VALORACIÓN Y SÍNTESIS.

La evaluación de la cuarta fase, resultados del programa, se centra en dos categorías: satisfacción y efectividad.

Comenzando la valoración final por la **efectividad**, la investigación se plantea comprobar la eficacia del programa en función de unos indicadores externos elaborados por los autores del PPS-VCJ.

En este sentido, la comparación de datos e informaciones entre el pre-test y el pos-test del *Cuestionario de Indicadores Externos para la Evaluación del PPS-VCJ* confirman mejoras discretas pero importantes. Aunque se evaluaron tres ámbitos de análisis (social, formativo-laboral y personal), en el que más se podía observar la influencia del programa era en el ámbito personal, porque sus indicadores estaban especialmente relacionados con los contenidos del programa. Por este motivo este ámbito fue validado por triangulación con las valoraciones del “educador-tutor”, un “informante externo (coordinación)” y los propios “jóvenes” (a través de entrevista realizada por la psicóloga).

Si el objetivo principal y único de la investigación hubiera sido estudiar la eficacia del programa con objeto de generalizar sus resultados, tendríamos que haber incorporado algún otro instrumento de evaluación que nos ayudase a completar y profundizar en el análisis, dando mayor precisión a los resultados obtenidos. Sin embargo, como este no es el caso, estimamos que el *Cuestionario de Indicadores Externos* se adapta perfectamente a nuestras necesidades y nos permite reflexionar y valorar los distintos aspectos en los que influye el programa, considerando esta herramienta de valoración, útil y funcional.

A continuación adjuntamos dos cuadros (cuadro 4.50 y 4.51) donde se sintetizan los resultados obtenidos del *Cuestionario de Indicadores Externos*:

⁷⁵A excepción del ítem: *Se plantea necesidades de cambio* que obtiene un 55,5%, los demás ítems están conseguidos por al menos un 66,6% de la muestra (entre los que han mejorado y lo que mantienen el resultado positivo del pretest).

Cuadro 4.50: Valoración del ámbito social y formativo-laboral.

VALORACIÓN DEL ÁMBITO SOCIAL Y FORMATIVO-LABORAL
Instrumento utilizado: <i>Cuestionario de Indicadores Externos para la Evaluación del PPS-VCJ. Ámbitos social y formación-laboral</i> (véase tablas 4.21 y 4.22)
<p>En el ámbito social no se estiman cambios que puedan considerarse relevantes.</p> <p>En el ámbito formativo-laboral, y concretamente en el apartado laboral, se observa un nivel alto de incorporación al empleo normalizado: 5 de los 9 jóvenes de la muestra. Este hecho, obviamente, es independiente a la implementación del programa y está relacionado con otro tipo de factores como la coyuntura económica, social y los esfuerzos que el centro realiza a través del programa de orientación laboral para la inserción de los jóvenes en el empleo normalizado.</p> <p>No obstante, las habilidades de competencia social que se han trabajado durante la implementación del programa, jugarán un importante papel en la consolidación en el mundo laboral normalizado de los dos jóvenes que han sido capaces de adaptarse al empleo normalizado manteniendo su puesto de trabajo.</p>

Cuadro 4.51: Valoración e influencia en el ámbito personal.

VALORACIÓN DE LA INFLUENCIA DEL PROGRAMA EN EL ÁMBITO PERSONAL
Instrumento utilizado: <i>Cuestionario de Indicadores Externos para la Evaluación del PPS-VCJ. Ámbito personal</i> (véase tablas 4.23, 4.24 y 4.25).
<p>En el ámbito personal se aprecia cierta influencia positiva del PPS-VCJ (adaptado para nuestra muestra), con cambios visibles y manifiestos, especialmente en algunos espacios relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none">- la <i>dimensión emocional</i>: verbalización de emociones.- la <i>resolución de problemas</i>: Capacidad de demandar ayuda ante los problemas y reconocer y plantearse la necesidad de cambio.- el <i>autocontrol / tolerancia a la frustración</i>: disminución de las reacciones agresivas, reducción de enfrentamientos con la autoridad y mayor capacidad para no enfadarse con tanta facilidad. Estas mejoras conllevan una bajada del nivel de impulsividad y avances en las habilidades de autodomínio y autogobierno. <p>Aunque los resultados pueden parecer modestos, se consideran muy positivos teniendo en cuenta la compleja problemática social y personal del colectivo de jóvenes con quien trabajamos, así como el escaso periodo de tiempo en el que se concentra esta intervención (13 horas). De hecho, en comparación con otras experiencias del PPS (Diagrama, Lleida –short-, Granadella) los resultados tienen cierto parecido, destacando especialmente una mejora sustancial en su comportamiento (autocontrol, disminución de conductas agresivas,...) y cambios positivos en estrategias vinculadas a las resolución de problemas.</p> <p>No podemos olvidar tampoco que los propios autores del PPS-VCJ (Alba et al., 2005a) manifiestan que el programa ha sido diseñado para estimular a los adolescentes la implicación en su propio proceso de desarrollo prosocial y no para dotar a los jóvenes de todas las habilidades y valores que se requieren para una mayor competencia prosocial. Es decir, la finalidad del PPS-VCJ es principalmente provocar un efecto motivador para que posteriormente se muestren menos reticentes a la hora de participar en programas más específicos y largos.</p>

En relación a la **satisfacción**, la investigación tiene como objetivo “5.-Valorar la opinión y satisfacción que suscita el programa”, aprovechando está información para analizar y dar respuesta al objetivo de “6.-Reducir las reticencias de los jóvenes hacia los programas de corte cognitivo, facilitándoles una experiencia previa positiva y motivadora”.

Para valorar la opinión y el grado de satisfacción se utilizaron dos instrumentos, el *Cuestionario de Valoración final* y el *Grupo de puesta en común final*, herramientas de evaluación que fueron validadas por triangulación por tres agentes de la comunidad socioeducativa, los educadores observadores participantes, los jóvenes y dos informantes externos al desarrollo de programa como fueron coordinación y la psicóloga del centro.

Como en el caso anterior sintetizamos en un cuadro (4.52) los resultados obtenidos y validados:

Cuadro 4.52: Nivel de satisfacción.

NIVEL DE SATISFACCIÓN
Instrumentos utilizados: « <i>Cuestionario de Valoración Final -jóvenes, educadores e informantes externos-</i> » y « <i>Grupo de puesta en común final -jóvenes y educadores-</i> » (véase cuadro 4.48).
<ul style="list-style-type: none"> ❖ La intervención socioeducativa realizada se valora como: diferente, atractiva, útil, interesante, dinámica, flexible y bien planificada. ❖ El proceso formativo se considera un recurso apropiado para optimizar la práctica didáctica de los educadores sociales. ❖ Los agentes implicados (jóvenes, educadores e informantes externos) coinciden destacar el positivo impacto que ha tenido la experiencia, confirmándose así un nivel de satisfacción muy alto por parte de todos. Por ello se plantea la necesidad de ampliar esta experiencia a otros espacios socioeducativos, especialmente a la tutoría individual. ❖ La valoración del trabajo y la motivación de los jóvenes es alta, convirtiendo la propuesta socioeducativa en una experiencia capaz de reducir las reticencias de los jóvenes hacia los programas de corte socio-cognitivo (como el PPS).

5

Conclusiones y propuestas de mejora

5.1 Conclusiones generales

5.2 Reflexiones y propuestas de actuación

5. Conclusiones y propuestas de mejora

Tras el desarrollo de la parte empírica y de los distintos análisis e interpretaciones que se han ido generando, toca ahora intentar sintetizar todo este equipaje de reflexiones que fuimos construyendo.

Nos parece además fundamental prestar especial atención a este capítulo de conclusiones y propuestas de mejora, que intenta arrancar la esencia de estos ocho años de trabajo en equipo.

Cuando comenzamos en el 2002 este proceso formativo con una evaluación de necesidades íbamos buscando respuestas que nos ayudasen a mejorar nuestra intervención socioeducativa. A lo largo del proceso fuimos planteando y valorando distintas propuestas, pero es a partir del 2006, durante la planificación y desarrollo del programa de competencia social que fue implementado, cuando nos encontramos con la didáctica, una compañera de viaje que dio respuesta a muchos de nuestros interrogantes.

Esta ciencia que estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje nos iba proporcionando puntos de referencia para poder tomar decisiones y proponer alternativas de mejora de nuestra intervención educativa, convirtiéndose, por tanto, en pieza clave de la investigación y, como consecuencia, del desarrollo de este programa socio-cognitivo.

La exposición de este capítulo 5 comienza con un primer apartado donde se presentan las conclusiones generales de la investigación, en función de los objetivos planteados y de la metodología utilizada.

Una vez presentadas estas conclusiones, el segundo apartado se centra en las reflexiones y propuestas de actuación que consideramos más relevantes, tomando como organizadores del discurso los núcleos temáticos propuestos en la investigación.

5.1. CONCLUSIONES GENERALES.

Teniendo como referencia el análisis de los datos y las informaciones anteriores, iniciamos este apartado de conclusiones generales, tomando como guía de exposición los objetivos propuestos en la investigación, para después pasar a otras valoraciones directamente relacionadas con el trabajo metodológico.

5.1.1.- CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS PLANTEADOS PARA LA INVESTIGACIÓN.

Este apartado se ocupa, en primer lugar de recoger las reflexiones y valorar el objetivo general de la investigación, **“Desarrollar y evaluar un programa de competencia social generando un proceso formativo de reflexión y mejora de la práctica en el ámbito de la intervención didáctica de un Centro de Responsabilidad Penal de Menores”**.

Desarrollar y evaluar un programa exige enfrentarnos y dar respuesta a una serie de obstáculos y circunstancias que van surgiendo en la dinámica organizativa y del trabajo diario. En esta experiencia, la especial sensibilidad de todos los implicados ha sido uno de los hechos significativos que ha permitido encontrar respuestas a todas estas dificultades, pudiendo desarrollarse el programa según lo planificado y en el mejor de los escenarios posibles.

A este respecto, ha sido muy importante haber tenido la oportunidad de:

- Contar con un horario específico para planificar e ir evaluando el programa a lo largo de la investigación (martes y miércoles de 15:30 a 17:00), que podía ampliarse incorporando algún otro día de la semana si se estimaba oportuno.
- Disfrutar de una sala determinada, distinta de la sala de educadores, para desarrollar esta tarea de diseño y valoración, lo que aseguraba no tener interrupciones que nos pudiesen distraer de nuestra tarea.
- Adaptar, dentro de lo posible, la organización de la dinámica cotidiana del centro (salidas, visitas, reuniones, etc.) al desarrollo de cada una de las sesiones del programa.
- Disponer de todos los medios y recursos del centro para la implementación del programa.

Estos cuatro ejemplos nos permiten constatar la importancia de haber conseguido crear un **clima de compromiso profesional** con la investigación, valorándola como algo positivo que merecía un tratamiento específico.

En relación al proceso formativo de reflexión y mejora de la práctica, hay que subrayar que son los propios educadores y educadoras los que buscan soluciones que ayudan a mejorar su intervención didáctica, partiendo de los interrogantes e intereses derivados de su quehacer diario, con objeto de buscar respuestas operativas que se acomoden mejor a su realidad concreta (en nuestro caso, un Centro de Responsabilidad Penal de Menores). Es decir, no esperan de forma pasiva a que la Administración les dé respuesta a sus interrogantes con cursos y charlas sobre investigaciones, muchas veces, un tanto descontextualizado. **Toman la iniciativa** y complementan de forma activa

la formación que puede aportarles la Consejería con su propia investigación ajustada a las características de sus educandos y de su entorno.

Por el momento hemos comenzando tímidamente, pero haber explorado esta posibilidad de investigación sobre la práctica ya es un hecho sustancial que abre **nuevas alternativas de formación** y se convierte en una referencia para invitar a otros centros y colegas de profesión a seguir nuestros pasos.

Pasamos pues a presentar las conclusiones relacionadas con los objetivos específicos de la investigación:

1. Seleccionar y adaptar el programa a las características del centro y de sus internos/as.

Una vez detectadas las necesidades de competencia social de los jóvenes de la Casa Juvenil, debíamos seleccionar un programa que diese respuesta a estas necesidades. Programa que, por otro lado, habría que adaptar a las características del centro y de sus educandos/as.

Para ello, hubo que realizar un **análisis** riguroso del **contexto institucional** y del **nivel de riesgo delictivo** de cada uno de los miembros de la muestra a través del Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J). Esto nos permitió tener una valoración previa y precisa del contexto y de las características de los usuarios para poder planificar y aplicar el programa.

En este contexto, y con estos usuarios, consideramos que el programa que mejor se adaptaba a nuestras intenciones educativas era PPS-VCJ, ya que además de ser un programa de calidad sobradamente reconocido, tenía unas características que lo hacían idóneo:

- Está dirigido fundamentalmente a jóvenes infractores.
- Abarca los ámbitos conceptuales y contenidos de la competencia social que considerábamos esenciales.
- Respondía en parte a nuestra finalidad de motivar a los jóvenes, proporcionándoles una experiencia previa positiva.
- Nos ofrecía la flexibilidad oportuna para modificar y añadir actividades y materiales, pudiendo incorporar distintas propuestas didácticas que nos ayudase a adaptarlo a nuestro contexto y a nuestros jóvenes, ofreciendo así una propuesta más personalizada y adecuada a sus características.

Por tanto, la **elección del Programa de Pensamiento Prosocial** Versión Corta para Jóvenes (PPS-VCJ), fue una decisión adecuada que nos brindó un marco de trabajo estructurado, coherente y de calidad, ofreciendo una base sólida de partida en la que apoyar nuestro trabajo de evaluación.

Los educadores y educadoras que iban a implementar este programa lo conocían perfectamente y lo habían trabajado en alguna de sus versiones anteriores. Pero también eran conscientes de que estaban en un contexto determinado y con unos usuarios concretos, lo que convertía su **adaptación en una responsabilidad propia de su trabajo socioeducativo**.

Por lo tanto, es la participación activa de los educadores y educadoras en la preparación, elaboración y aplicación de las actividades, incorporando los materiales, las estrategias y los métodos de intervención socioeducativa que estimaban más oportunos, lo que ha hecho posible de una forma substancial los logros cosechados.

Es decir, el mero didáctico de los profesionales que desarrollaron la experiencia es el que determina en gran medida la ajustada adaptación del programa al centro y especialmente a las características de sus internos e internas.

2. Definir los núcleos temáticos de referencia para la planificación y el análisis de nuestro trabajo didáctico.

Para definir y concretar los núcleos temáticos de referencia se optó por utilizar como herramienta de trabajo el *Grupo de puesta en común*, ya que además de ser una herramienta conocida nos permitía llegar a un consenso de una forma ágil y negociada. Al final del proceso de reflexión y discusión, el grupo de puesta en común propone cuatro núcleos temáticos y define las características de cada uno de ellos, dejando abierta la posibilidad de incorporar “otros” que pudiesen surgir durante el proceso.

De hecho, durante el análisis de las preguntas del *Cuestionario de estilos de aprendizaje* nos encontramos con información de interés que no acababa de encajar en ninguno de los cuatro núcleos temáticos básicos, pero que nos parecía interesante incorporar al estudio. Así que se originaron tres nuevos núcleos temáticos emergentes que permitieron ampliar la reflexión y el análisis del proceso de investigación-acción.

Probablemente los núcleos temáticos no han sido un simple registro sistematizado que se aporta desde fuera, sino que **han surgido de la reflexión y el sentir de nuestra experiencia profesional**, lo que constituye uno de los motivos principales que los ha convertido en uno de los instrumentos metodológicos de más peso dentro de la investigación.

No olvidemos que fueron ellos los que estructuraron y organizaron todo el proceso de planificación, reflexión y recogida de información de nuestro trabajo didáctico en cada una de las sesiones, posibilitando luego un rico e importante análisis que permitió elaborar interesantes reflexiones y propuestas de mejora para la acción que expondremos en el siguiente apartado de este capítulo quinto.

3. Analizar la influencia de las distintas propuestas didácticas en la «consecución de los objetivos» de las sesiones y en las variables individuales: «interés», «participación» y «conductas disruptivas».

Las variables «consecución de objetivos», «interés», «participación» y «conductas disruptivas», adquieren un interés relevante ya que se convierten en las cuatro variables *indicadoras del éxito del aprendizaje* que nos permitieron poder comparar la influencia de las distintas propuestas didácticas que íbamos planteando.

Hemos observado que en las sesiones donde las variables indicadoras del éxito obtenían resultados muy positivos predominaban una serie de intervenciones didácticas como la utilización de *recursos metodológicos activos*; la realización de *actividades y tareas contextualizadas adaptadas* a las características de los jóvenes; un *clima de participación ordenado y dinámico*; y un *contexto de aprendizaje flexible y variado*. A estas intervenciones didácticas decidimos llamarlas factores favorecedores del éxito del aprendizaje.

Por el contrario, en las sesiones donde las variables indicadoras del éxito obtenían resultados más bien negativos predominaban una serie de intervenciones didácticas como la utilización de *recursos metodológicos expositivos, mecánicos y de respuesta rápida*; *actividades y tareas estandarizadas*; un *clima de participación pasivo* (didáctica de las respuestas); y un *contexto de aprendizaje estático y permanente*. A estas intervenciones, en cambio, las denominamos factores inhibidores del éxito del aprendizaje.

De forma paralela a este análisis, observamos que los indicadores de éxito (consecución de objetivos, interés, participación y conductas delictivas) se ven claramente influenciados, en nuestro caso, por el nivel de riesgo delictivo. Por tanto, cuanto mayor era el nivel de riesgo, peores eran los resultados en estas cuatro variables indicadoras del éxito del aprendizaje.

Es decir, en el caso concreto de nuestra muestra nos encontrábamos que a *mayor nivel de riesgo delictivo (según IGI-J), mayor dificultad de aprendizaje* y, como consecuencia, más potente debería ser la intervención socioeducativa. Y por ello **se hace** aún más **necesario incidir** en estos **factores didácticos favorecedores del éxito**, si queríamos paliar por lo menos en parte esta mayor dificultad para enfrentarse a los aprendizajes.

4. Comprobar la eficacia del programa en función de los indicadores externos utilizados para la evaluación del mismo.

Aunque el objetivo principal del programa era servir de base para un proceso formativo de reflexión sobre la práctica, nos parecía interesante aprovechar la ocasión para estudiar la eficacia del programa, realizando un sencillo análisis

que nos permitiese valorar algunos cambios que se podían haber producido tras la implementación del mismo.

Por eso decidimos incorporar como instrumento de análisis y recogida de datos el *Cuestionario de Indicadores Externos para la Evaluación del PPS-VCJ*⁷⁶ (Alba *et al.*, 2006), a través del cual se pudo determinar una serie de **cambios positivos** entre los que destacan (véase cuadro 4.48, 4.51 y 4.52):

- La «*dimensión emocional*», mejorando en la verbalización de emociones.
- La «*resolución de problemas*», aumentando la capacidad para demandar ayuda ante los problemas y reconocer y plantearse la necesidad de cambio.
- El «*autocontrol / tolerancia a la frustración*», con la reducción de reacciones agresivas y enfrentamientos con la autoridad, aumentando su capacidad para no enfadarse con tanta facilidad. Estas mejoras conllevan una bajada del nivel de impulsividad y avances en las habilidades de autodomínio y autogobierno.

Si comparamos estos resultados con los de otras experiencias parecidas como las de los centros de la «Fundación Diagrama», «Granadella», «Lleida –short-» y «S.V. Ferrer-Godella-» (véase anexo 10.-*Análisis comparativo de los resultados de diferentes programas de habilidades prosociales-*), se observan coincidencias destacables en el *autocontrol y mejora del comportamiento*, la *disminución de las conductas agresivas*, la *verbalización de emociones* y los *cambios positivos en estrategias vinculadas con sus habilidades de resolución problemas*.

Aunque pueden parecer resultados modestos, no podemos olvidar que los propios autores del PPS-VCJ (Alba *et al.* 2005a) señalan que el programa ha sido diseñado para estimular un efecto motivador que palie las reticencias de los/as jóvenes hacia él y no para dotarlos de todas las habilidades y valores que se requieren para una mayor competencia prosocial. Por ello, consideramos estos resultados muy positivos, teniendo en cuenta las características de los chavales (nivel de riesgo moderado y alto principalmente) y el escaso periodo de tiempo en el que se concentra esta intervención (13 horas).

5. Valorar la opinión y satisfacción que suscita el programa.

Desde nuestro punto de vista el estudio de la satisfacción es uno de los apartados más ricos a nivel de información y consenso que permiten hacer una radiografía bastante fiel de cómo vivenciaron este proceso los distintos agentes implicados en la experiencia.

⁷⁶ En el 2005, el Equip de Medi Obert de Lleida y la Universitat de València (Alba, Garrido y López), elabora el QÜESTIONARI D'INDICADOR EXTERNES PER A L'AVALUACIÓ DEL PPS-VCJ, que nosotros adaptamos a nuestra realidad.

Los *Cuestionarios de valoración final* individuales y los *Grupos de puesta en común final* de carácter colectivo coinciden en calificar el programa como una experiencia muy positiva, destacando que es diferente, atractivo, útil, interesante, dinámico, flexible y está bien planificado.

La valoración del trabajo y la motivación de los jóvenes son positivas, pero sin llegar a ser todavía las óptimas, por lo que deberíamos seguir centrándonos en esta difícil tarea que es la motivación para el cambio y el aprendizaje.

Del trabajo de los/as educadores/as destacamos, por no ser habitual, la excelente valoración que hacen los jóvenes de sus educadores/as, subrayando su esfuerzo y el apoyo a los/as internos/as.

Este **reconocimiento de los/as jóvenes al esfuerzo profesional** se considera trascendental, convirtiéndose en un elemento motivador muy potente. Si les exigimos esfuerzo debemos esforzarnos nosotros/as antes, porque es fundamental que evidencien nuestra implicación y trabajo, así sentirán que son importantes para nosotros/as.

Como síntesis señalamos que todos los agentes implicados (jóvenes, educadores e informantes externos) coinciden en el **alto nivel de satisfacción** que ha provocado. Por este motivo, se plantea que debería continuarse trabajando en esta línea, planteando incluso la necesidad de ampliar esta experiencia a otros espacios socioeducativos como la tutoría individual.

Es importante destacar también que **debemos acostumbrarnos a aprender de los errores detectados**, como:

- Intentar no implementar de forma tan seguida las actividades, evitando así la fatiga que provoca sobrecargar de información y contenidos las sesiones.
- Valorar la posibilidad de desarrollar algunas actividades en otras salas con mayor espacio, flexibilidad de mobiliario y posibilidad de silencio.
- Plantear la opción de formar grupos de trabajo lo más estables posible, donde se asegure la asistencia continuada, independientemente de los condicionantes institucionales, para lo que se podría valorar la posibilidad de realizar agrupamientos flexibles entre módulos de convivencia (pisos) que den estabilidad al desarrollo del programa.

6. Reducir las reticencias de los jóvenes hacia los programas de corte cognitivo, facilitándoles una experiencia previa positiva y motivadora.

Como señalan los autores del PPS-VCJ, el programa es un aperitivo que intenta facilitarles una experiencia previa positiva mostrando algunas de las habilidades que los jóvenes pueden desear aprender para mejorar aspectos conflictivos de su vida (Alba et al., 2005a).

A este respecto, y como se puede comprobar en la valoración del nivel de satisfacción (cuadro 4.48 y 4.52), la información recogida no da lugar a dudas:

- Por un lado, los educadores observadores participantes subrayan la **buena acogida del programa** entre los/as jóvenes.
- Por el otro, las manifestaciones de los jóvenes son claras al afirmar que les gustaría e incluso estarían dispuestos a volver a realizar actividades de este tipo, participando nuevamente en un programa similar. Además, se lo recomendarían a otros internos.

Parece por lo tanto, que hemos logrado conseguir, por lo menos en el caso concreto que nos ocupa, el objetivo de reducir la reticencias de los jóvenes hacia estos programas de corte cognitivo.

Los motivos son muchos y diversos, la gran cantidad de recursos humanos, la implicación de los/as educadores/as, la calidad e idoneidad del programa, el tipo de usuarios que participó, etc. Sin embargo, creemos que uno de los factores verdaderamente determinantes de este éxito ha sido el trabajo didáctico realizado, buscando en todo momento **ofrecerles experiencias socioeducativas atractivas**, donde el foco principal del proceso de enseñanza-aprendizaje debía situarse en las necesidades, experiencias e intereses de los/as jóvenes.

7. Elaborar propuestas didácticas de actuación que contribuyan a mejorar el éxito de los programas socioeducativos.

Una de las cuestiones más relevantes de la investigación ha sido toda la reflexión y el trabajo didáctico desarrollado durante el proceso de implementación del programa, pudiendo considerarse uno de los grandes éxitos del proceso evaluativo.

Desde el principio de la evaluación teníamos claro que la investigación no podía quedar únicamente en conocer la realidad socioeducativa de un centro de responsabilidad penal de menores. Nuestra intención era dar un paso más, porque la finalidad del proceso tenía que ser la mejora de nuestra praxis, y para ello era necesario reflexionar y elaborar un conjunto de propuestas de actuación orientadas a optimizar nuestro trabajo.

De hecho, la evaluación ha sido un **permanente proceso de análisis y producción de propuestas didácticas** de actuación, que han contribuido al alto grado de satisfacción y al éxito, en general, cosechado por el programa.

Aunque esta producción de propuestas didácticas se extiende durante todo el proceso de investigación, destaca a este respecto el análisis de la información y los datos obtenidos del *Cuestionario de estilos de aprendizaje* y del *Grupo de puesta en común para la valoración y elaboración de alternativas didácticas de*

mejora. Porque ellos nos permitieron determinar y concretar una serie de **factores favorecedores del éxito del aprendizaje**, que no son otra cosa que propuestas didácticas de actuación que facilitaron el desarrollo del programa y contribuyeron a mejorar sus resultados, haciendo visible de esta manera el **papel determinante de la didáctica en el éxito de los programas socioeducativo**.

5.1.2.- CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LA METODOLOGÍA

Además del repaso realizado a los objetivos de la investigación, nos parece importante destacar también otra serie de conclusiones relacionadas con el trabajo metodológico de investigación.

5.1.2.1. La evaluación de programas como marco de nuestro trabajo metodológico de investigación.

La finalidad principal de la investigación se orienta a “*generar un proceso formativo de reflexión y mejora de la práctica*”, pero este proceso debíamos enmarcarlo en una metodología de investigación concreta que se ajustase a las necesidades y a la realidad en la que íbamos a intervenir.

En este contexto, la evaluación de programas nos ofrecía una base que se acomodaba perfectamente a todo el proceso y permitía dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

Para ello nos apoyamos en dos modelos reconocidos como el *CIPP* (Stufflebeam 2002) y el de *Pérez Juste* (2006), que adaptamos a nuestra propuesta de evaluación sin que perdiesen su esencia y potencial evaluador. Esto nos ofrecía un **marco de referencia sólido que aseguraba un análisis integral y equilibrado** en cuatro ámbitos de intervención: el *contexto*, la *descripción del programa*, su *desarrollo* y los *resultados*.

Pero a su vez aportó la flexibilidad necesaria, concediendo mayor relevancia al ámbito de *desarrollo del programa* y respondiendo así a la finalidad principal de originar un proceso formativo orientado a mejorar nuestra intervención educativa.

Destaca también la **plasticidad** del modelo para incorporar distintos instrumentos y técnicas de recogida y análisis de la información, así como diferentes informantes que permitieron contrastar y validar los datos, originando una información abundante y valiosa, generada por todos/as los/as participantes (jóvenes, educadores/as e informantes externos), lo que contribuyó a que los resultados se ajustasen a la realidad socioeducativa de la Casa Juvenil de Sograndio.

5.1.2.2. Métodos, técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información.

Repasemos ahora las conclusiones más sobresalientes relacionadas con los métodos, técnicas e instrumentos de investigación:

➤ ***Una perspectiva ecléctica donde conviven métodos cualitativos y cuantitativos.***

El planteamiento de la evaluación y las características de la muestra hacen que el paradigma cualitativo adquiera mayor peso dentro de la investigación. No podemos olvidar que se trata de un proceso formativo, donde los participantes queríamos que fuesen agentes activos en la construcción y determinación de la realidad que van extrayendo de su praxis, a través de un proceso negociado e interpretativo. Hay por lo tanto un especial empeño en intentar comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes.

Sin embargo, y aunque en términos generales la investigación esté más cerca del paradigma cualitativo, nos parecía oportuno combinar diferentes métodos, técnicas e instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo. Y esta integración de enfoques en relación a los métodos utilizados, intentamos que fuese equilibrada, lo que nos proporcionó varias ventajas, entre ellas sobresalen dos:

- Introducir controles de coherencia con la ayuda de procedimientos de triangulación que nos permitieron realizar dos estimaciones independientes (una cuantitativa y otra cualitativa). Fue el caso de las variables: consecución de objetivos, interés, participación y conductas disruptivas, que se utilizaron como indicadores de éxito del aprendizaje.
- Completar los datos cuantitativos con información cualitativa que aporta matizaciones y enriquece la interpretación de los resultados. Destacan en este caso las aportaciones cualitativas a los datos de los cuestionarios de «Estilos de aprendizaje», «Indicadores externos» y de «Valoración final».

Con la **integración de los dos enfoques, cuantitativo y cualitativo**, conseguimos, por tanto, dos perspectivas de la realidad que enriquecieron la interpretación y reforzaron la validez de los resultados.

➤ ***Algunas cuestiones de interés sobre las técnicas e instrumentos de evaluación y diagnóstico.***

Con objeto de seguir enriqueciendo y asegurando la coherencia interna de la investigación, a la integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo se le añade la utilización de un amplio repertorio de técnicas e instrumentos de evaluación, que incorporan nuevos controles y nos ayudan a completar la

información, incluso dentro de un mismo enfoque, consiguiendo de esta manera reforzar e incrementar la calidad de los resultados.

Algunas cuestiones de interés de este conjunto de técnicas e instrumentos que han posibilitado la evaluación del programa, se exponen a continuación.

La técnica de *análisis de documentos* (oficiales de centro, legislativos, investigaciones anteriores, etc.) nos ayudó a profundizar en el conocimiento del contexto, permitiéndonos ajustar de forma apropiada el programa a la realidad institucional en la que nos encontrábamos.

La técnica de *observación* y sus distintos instrumentos de registro de datos e información, como las *fichas de evaluación y recogida de datos* o la *libreta de notas*, fueron las que nos permitieron ir delectando las primeras relaciones entre nuestras estrategias de intervención didáctica y el éxito en las sesiones y actividades. Fichas que se consolidaron como instrumentos operativos importantes para poder focalizar nuestra percepción en las cuatro variables que consideramos reveladoras del éxito del aprendizaje. Estos datos fueron cotejados y matizados por las informaciones cualitativas emitidas por los distintos educadores observadores participantes, recogidas básicamente en la libreta de notas.

Otros datos e informaciones se recogieron mediante *cuestionarios individuales* dirigidos a educadores/as e informantes externos que para los jóvenes se transformaron en *entrevistas*, con objeto de evitar posibles sesgos que afectaran a la validez, provocados especialmente por las dificultades de comprensión y la fatiga que les provoca este tipo de instrumentos.

De los cuatro cuestionarios que se utilizan en la investigación, el *Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J)* se convirtió en un instrumento útil para el diagnóstico inicial de las características de los/as jóvenes. Respecto al *Cuestionario de Indicadores Externos*, fue un instrumento que se adaptó perfectamente a nuestras necesidades dado que nuestro objetivo no era realizar un estudio en profundidad de la eficacia del programa, sino más bien observar, comprobar o valorar alguna posible influencia que ésta versión corta (PPS-VCJ) pudiese haber provocado en los jóvenes. Y esta herramienta se ajustaba perfectamente a este propósito, ofreciéndonos un instrumento sencillo de aplicar, útil y funcional para reflexionar y analizar distintos aspectos en los que puede haber influido el programa. Pero, además, se convierte de forma indirecta en una pequeña radiografía de las características de nuestros jóvenes, útil para poder dar una respuesta más apropiada a sus necesidades.

Por otra parte, el *Cuestionario de estilos de aprendizaje*, además de permitirnos explorar una serie de características dominantes sobre la manera

que los jóvenes tienen de enfrentarse a los aprendizajes, se convierte un medio idóneo para iniciar la reflexión sobre las propuestas de mejora para la acción que se concretarían más adelante.

El cuestionario (entrevista en el caso de los/as jóvenes) que queda por mencionar es el de *Valoración final*. Este cuestionario, elaborado por nosotros/as, posibilitó un análisis general de toda la investigación desde tres prismas diferentes: jóvenes, educadores/as e informantes externos. Para facilitar esta comparación se realizó un cuadro-síntesis que permitía observar con facilidad las coincidencias y las matizaciones de cada uno de los tres primas de valoración.

Pero si hay una técnica que sobresale por encima de las demás es el denominado *Grupo de puesta en común* en el que se apoya todo el proceso de reflexión-acción, posibilitando la obtención de información sobre las propias impresiones del grupo, la conciliación y toma de decisiones consensuada y la validación de los resultados a través del proceso de cristalización.

➤ ***Rigor científico: Un proceso de cristalización a través de los grupos de puesta en común.***

Además de buscar la validez a través de la **triangulación** de distintas «fuentes de datos e informaciones» y de diferentes «agentes evaluadores» (jóvenes, educadores/as e informantes externos), quisimos dar protagonismo a los procesos de **cristalización**.

Junto a la de objetividad intersubjetiva que nos proporciona la triangulación de los diferentes instrumentos y colectivos (repetitividad de datos y de informaciones que fuimos contrastando), la cristalización es fruto de un **rigor consensuado y negociado** en las diferentes reuniones de reflexión, interpretación y toma de decisiones conjunta.

Respecto a la cristalización, que como vemos aportó mayor validez y rigor científico a la investigación, tenemos que destacar la utilización de los denominados *Grupos de puesta en común*, sin los cuales hubiese sido imposible conseguir este alto nivel de rigor consensuado y negociado.

Estos grupos proporcionaron gran cantidad de información útil sobre las impresiones que emergían de la reflexión y el análisis de las sesiones de trabajo, durante la implementación del programa y de otras reuniones de evaluación en las que el objetivo siempre fue concretar respuestas consensuadas por el grupo de educadores observadores participantes. Respuestas estas que nos ayudasen a encontrar soluciones a las necesidades y a las preguntas que nos íbamos planteando.

La clave de que funcionasen estos grupos, y por lo tanto el proceso de cristalización, estuvo en la decidida voluntad de todas y todos los participantes en querer llegar a acuerdos que pudiesen ser asumidos por el grupo. Esto facilitó mucho el trabajo del dinamizador de los grupos (educador-investigador), que intentaba recoger las ideas claves de la reflexión conjunta, sintetizándolas para que después de varias matizaciones todos pudiesen asumir la propuesta. De hecho, salvo en raras y puntuales excepciones en que se decidió aceptar la idea más respaldada porque la unanimidad era difícil de conseguir, en los demás casos el consenso fue total.

Estas escasas excepciones en las que no se pudo llegar al consenso fueron incluso formativas, porque provocó que en otras ocasiones la predisposición hacia el consenso fuera mayor, para no quedarse fuera del acuerdo.

La idea en este sentido era clara también, queríamos que fuese una técnica que aportara agilidad y rapidez a la hora de encontrar respuestas conjuntas. Con lo que no podíamos caer, como algunas veces ocurre en la reuniones de educadores, en divagaciones abstractas que no nos llevan a ninguna parte, nada más que a perder el tiempo y a desmotivar a los participantes. En ese caso preferíamos sacrificar el consenso asumiendo la opción más respaldada, porque la operatividad en la toma de decisiones era primordial.

No obstante, hay que reconocer también que siempre se intentó incorporar a la propuesta final las distintas discrepancias, para que todas y todos nos sintiésemos representados, lo que contribuyó en parte a alcanzar estos altos niveles de consenso y unanimidad.

Además de los educadores, también se realizaron grupos de puesta en común final con los jóvenes que participaron en la investigación, lo cual se convierte en otra contribución más que sigue ampliando, enriqueciendo y validando los fenómenos analizados y consensuados.

➤ ***Reflexión-acción: un método para la búsqueda compartida de soluciones.***

Hemos de insistir en la importancia que ha tenido el proceso de reflexión-acción, como motor de búsqueda de soluciones compartidas, ya que nos obligaba a sentarnos, a participar, a colaborar, a analizar sosegadamente nuestra intervención y planificar las nuevas sesiones acomodándolas al contexto y a las características de los/as jóvenes. Y es esta búsqueda compartida de alternativas de mejora, la que va generando un caldo de cultivo excelente para posteriormente poder elaborar la propuestas didácticas finales que presentaremos en el apartado «5.2 Reflexiones y propuestas de actuación».

Una pieza clave del éxito de esta metodología de investigación-acción son sin duda los recursos humanos. Principalmente por la motivación de los educadores y educadoras, empeñados en mejorar y dar sentido de forma conjunta a su intervención socioeducativa, incorporando propuestas que surgen de la colaboración y participación de todos/as y permiten perfeccionar la praxis a través de la implementación de distintas hipótesis de acción que se van confirmando o desechando a lo largo de las distintas sesiones de trabajo.

Hipótesis de acción que comienzan siendo ideas difusas y poco definidas, que van concretándose en estrategias de intervención que dan pie a una serie de propuestas didácticas orientadas a optimizar nuestra práctica socioeducativa, incorporando a nuestro trabajo una nueva percepción de la intervención, donde la didáctica se convierte en una disciplina indispensable para su trabajo, que aporta nuevas posibilidades en los procesos de aprendizaje social.

Por último, y hablando esta vez en primera persona, como investigador responsable de la Tesis Doctoral, soy consciente de la calidad humana y profesional de los educadores y educadoras que participaron en la investigación. Es, por tanto, su formación, su implicación, su esfuerzo personal, sus ganas de trabajar, su actitud positiva hacia el consenso y su ilusión por mejorar su praxis, una de las piezas claves del éxito de este método de investigación-acción.

5.1.2.3. Adaptación al contexto: de lo general a lo concreto.

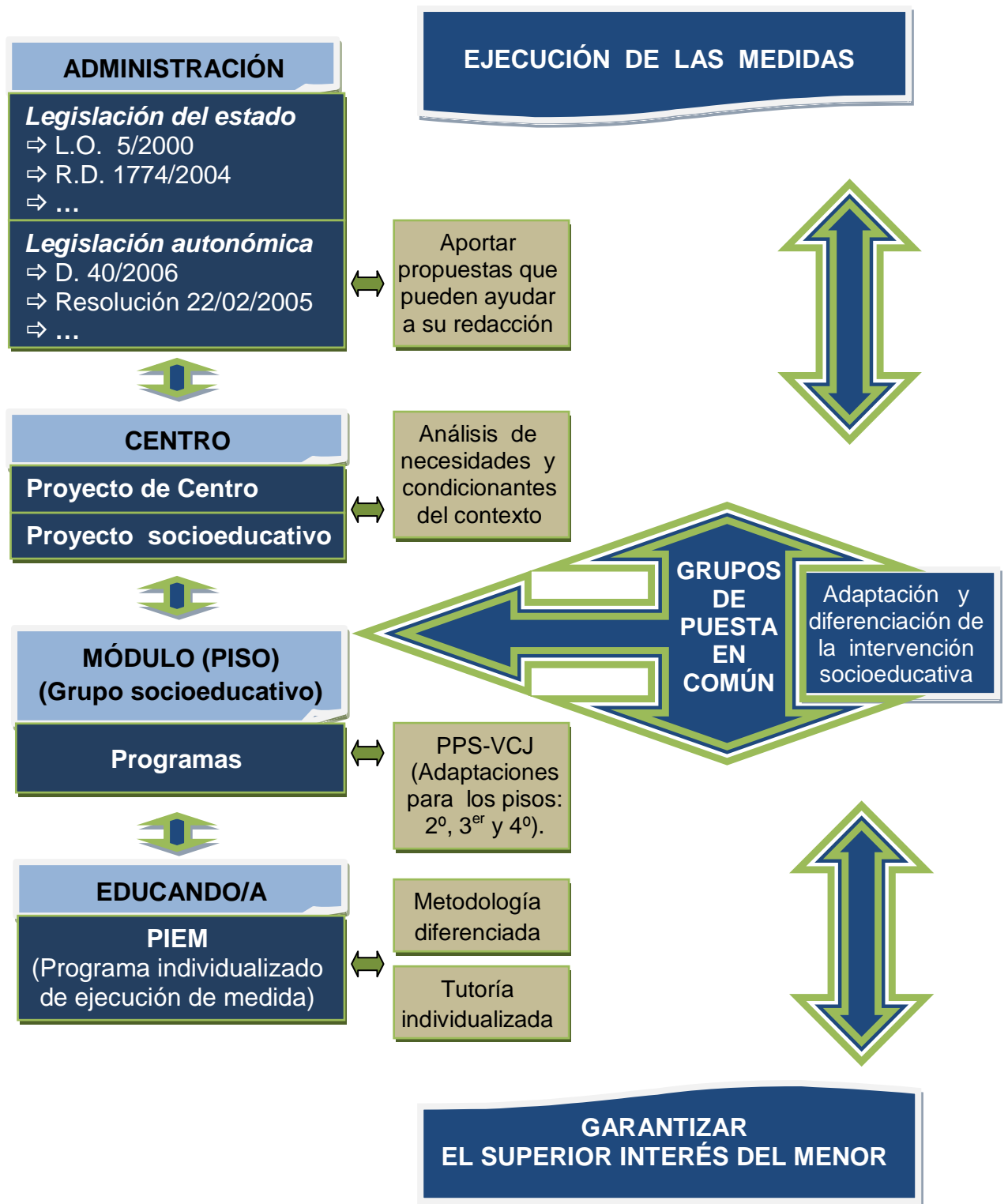
La importancia de adaptar la intervención socioeducativa a las características del centro y de sus internos/as es una de las constantes que nos vamos encontrando a lo largo de toda la investigación. Esta acomodación se inicia con la concreción de los distintos documentos legislativos emitidos por la Administración (Estatal y Autonómica), en el *Proyecto de Centro* y el *Proyecto socioeducativo de la Casa Juvenil de Sograndio*.

Tomando como referencia estos proyectos de centro, se diseñan los distintos Programas adaptados a las necesidades de los grupos de convivencia o módulos donde se desarrolla la actividad educativa, para finalizar el proceso de adaptación socioeducativa en el trabajo individual con cada uno de los/as jóvenes, con objeto de poderles ofrecer una intervención lo más diferenciada y personalizada posible.

Es decir, desarrollamos una intervención en sesiones grupales y tutorías individuales, que a través de la concreción educativa convierte una Ley Orgánica para todos/as los/as jóvenes con responsabilidad penal (L.O. 5/2000), en una respuesta socioeducativa para cada uno de los/as jóvenes internados en el

centro (véase cuadro 5.1), garantizando así el superior interés del menor en la ejecución de la medida impuesta por el juzgado.

Cuadro 5.1: Proceso de concreción (esquema).



Respecto a la legislación de la **Administración**, la elaboración de los distintos Decretos y Resoluciones desarrollados por la Comunidad Autónoma, se apoyan en distintas propuestas que sirven de base para la redacción final de los documentos legislativos emitidos por el Principado de Asturias. Aunque no es objeto de la investigación aportar una propuesta orientada a un posible ajuste de la legislación de la Comunidad Autónoma, los resultados y conclusiones obtenidas pueden servir de referencia y reflexión para posibles ajustes o elaboración de futuros documentos legislativos.

La **acomodación al centro** es una labor del equipo educativo bajo la responsabilidad de la dirección, que en la Casa Juvenil de Sograndio se concreta en dos documentos, el *Proyecto Educativo de Centro* y el *Proyecto socioeducativo*. Partiendo de estos dos documentos en la investigación se realiza un análisis orientado a determinar con mayor profundidad los condicionantes del contexto.

Como condicionante principal se detecta la dificultad para conseguir la estabilidad en los turnos de los educadores/as que implementan las sesiones del programa, así como las distintas prioridades burocráticas y de organización, que pueden provocar que cuatro educadores/as diferentes puedan desarrollar a lo largo de un mes las distintas sesiones de trabajo.

Como es lógico, esto conlleva una serie de dificultades que debíamos afrontar, como es la *falta de continuidad y sistematización* en el desarrollo de los programas socioeducativos y la *incoherencia interna* entre el diseño de los programas y el desarrollo de sus actividades.

Para ello decidimos *designar una persona* (en este caso el educador-investigador) para que se hiciese cargo de coordinar y desarrollar todas las sesiones asegurando la continuidad y coherencia interna en el diseño y desarrollo del programa.

Con respecto a la inestabilidad del grupo de jóvenes, se hizo todo lo posible para intentar darle la mayor estabilidad, pero aun así hubo faltas justificadas (entrevista de trabajo, médico, cursos, etc.) que decidimos *recuperar en diferentes tutorías*, impartidas por el educador-investigador junto a un educador/a observador/a participante. Con esto asegurábamos que todos/as los/as jóvenes recibiesen los contenidos del programa de una forma coherente y organizada.

Estas respuestas organizativas a nivel de centro (designar a un responsable del programa y recuperar en tutoría las faltas de los jóvenes), lograron paliar en parte los déficits detectados, contrarrestado dentro de nuestras posibilidades los condicionantes que nos íbamos encontrando.

La **adaptación a los grupos de trabajo** se efectúa principalmente a través de programas. Su diseño se apoya en el *conocimiento que los/as educadores/as*

tienen de las características y necesidades del grupo. Para dar respuesta a estas necesidades se implementan una serie de programas que pueden ser específicos para un grupo (piso o módulo de convivencia) o una adaptación para cada uno de los grupos de un programa base para diferentes módulos de convivencia. A este respecto el PPS-VCJ, se considera un programa base que se implementa en tres módulos (piso: 2º, 3º, 4º), con *pequeños ajustes* que hicieron posible su adaptación a cada uno de los pisos donde se desarrolló.

El último paso en la concreción socioeducativo será la individualización de la intervención, es decir, la **adaptación al educando/a**, porque cada joven tiene unas necesidades, intereses, ritmos, actitudes y capacidades diferentes y específicas. Para ello se elaborarán los Programas individualizados de ejecución de medida (PIEM).

En la investigación los PIEM y los diagnósticos que nos ofrecieron los instrumentos de evaluación inicial como el *Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes* (IGI-J) y el pretest del *Cuestionario de indicadores externos*, nos aportaron información útil a tener presente durante la planificación y desarrollo de las sesiones. Con todo ello se personalizó nuestra intervención a través de una *metodología diferenciada de trabajo en grupo* con apoyos concretos de los educadores observadores participantes y estrategias didácticas ajustadas a sus características. Además, se aprovecharon las tutorías individuales de recuperación de las faltas de asistencia para personalizar las sesiones del programa a los jóvenes con los que íbamos a trabajar.

Este conocimiento derivado del trabajo con los/as jóvenes se iba completando con los análisis de las observaciones de cada una de las sesiones, generando una información que nos permitía adecuar mejor las tareas a cada uno de los educandos y educandas.

Y es por lo tanto este conocimiento compartido que emerge de los análisis conjuntos y de la toma de decisiones consensuada (en los *grupos de puesta en común*) el que, desde nuestro punto de vista, más contribuyó a lograr una adaptación adecuada a las características individuales de cada joven.

Tras finalizar este apartado de conclusiones he de manifestar, como defienden Esteban Serrano y Muñiz Alonso (2008, 160), que nuestro gran reto ahora debe ser seguir construyendo a partir de lo que parece que nos ha funcionado.

Por eso presentamos en el siguiente punto un conjunto de reflexiones y propuestas de acción estrechamente vinculadas con la organización y la didáctica, que estamos seguros pueden ser una primera piedra para comenzar a construir una intervención socioeducativa de calidad con más recursos, estrategias y bases sólidas en las que apoyarnos.

5.2. REFLEXIONES Y PROPUESTAS DE ACTUACIÓN.

Tras las conclusiones generales presentadas se hacía necesario dedicar un apartado a reflexionar sobre las distintas estrategias de actuación y mejora que se fueron planteando y analizando durante estos años de trabajo conjunto, centrándonos especialmente en la exploración de propuestas metodológicas orientadas al desarrollo de programas de competencia social.

Uno de los resultados consensuados por el equipo de educadores observadores participantes más destacados de la investigación ha sido, desde nuestro punto de vista, el entender la didáctica como disciplina o recurso técnico que ayuda a mejorar nuestra práctica socioeducativa (*Grupo de puesta en común final de Educadores - Reunión de evaluación 30-01-07. Pregunta nº 5. -E.O.P. nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8.*).

Todos estaremos de acuerdo en que la didáctica es la disciplina científica que estudia los procesos de enseñanza –aprendizaje, independientemente que hasta el momento se haya asociado didáctica al campo educativo escolar.

El reto por lo tanto, como señalan Parceriza y Forés (2003), debe ser ir construyendo un bagaje de conocimientos didácticos pensados y adaptados a la educación social.

Desde la Casa Juvenil de Sograndio queremos contribuir a este proceso de construcción o reconstrucción de la didáctica con nuestra modesta experiencia. Y para ello pensamos que puede ser interesante incorporar este mestizaje de reflexiones y propuestas de actuación, que no es otra cosa que la esencia de los interrogantes, de las respuestas, de los resultados y de las conclusiones que se han ido, generando y construyendo durante todo este periodo formativo que fue la investigación.

Porque, como señalan Feito y López (2008), al igual que los médicos o abogados disponen de casos auténticos relativos a la resolución de problemas propios de su profesión, es absolutamente imprescindible y urgente contar en educación, y en especial en un ámbito tan incipiente como es la educación social, con una base de buen saber hacer profesional.

Para estructurar el discurso expositivo hemos querido tomar como estructura de referencia los núcleos temáticos utilizados en la investigación.

5.2.1.- RECURSOS METODOLÓGICOS.

Gabilondo (2009a, 2009b) señala la necesidad de contar con nuevas formas de enseñar y aprender, desde un trabajo más práctico y tutorial.

En el ámbito de la educación social se hace todavía más necesario y urgente **buscar nuevos recursos metodológicos** que puedan ayudarnos a mejorar nuestra intervención socioeducativa.

La metodología dominante que habíamos utilizado hasta ahora se apoyaba principalmente en la lectura de un texto y la resolución de unas preguntas que tienen su respuesta en el propio texto. Aunque en principio podemos pensar que no se parece mucho a la metodología tradicional de la exposición magistral, tampoco existen tantas diferencias. Tenemos un discurso que en vez de ser oral es escrito y unas preguntas para trabajar los contenidos del texto, reforzando las respuestas que el propio texto propone. En términos generales más de lo mismo, aunque sea en diferente formato.

Desde nuestro punto de vista, y como demuestran los datos de nuestra experiencia concreta, esta metodología no permite obtener resultados satisfactorios, o por lo menos tan satisfactorios como los que cabría esperar.

Por eso **apostamos por orientar nuestra intervención hacia modelos didácticos más activos** que parecen estar proporcionándonos mejores resultados. La aplicación de métodos tradicionales de enseñanza basados en la uniformidad de contenidos, propuestas, ideas y exigencias se podría entender si estuviesen hablando de una población de internos homogénea y uniforme. Pero si hay algo que caracteriza a nuestra población es su heterogeneidad. Por eso no podemos pedirles que nos escriban en un papel unas respuestas sacadas de un texto, dejando al margen sus vivencias, sus emociones, sus ganas de hablar, su situación personal y social.

La diversidad es un hecho palpable y nos obliga a introducir cambios en nuestra manera de entender la intervención educativa. Hay que comenzar a transformar nuestros métodos de enseñanza, **hay que elaborar nuevos recursos** que nos ayuden a dinamizar nuestra intervención.

Y para ello tenemos que empezar utilizando métodos, instrumentos y materiales variados que en la investigación se concretaron en juegos, cuentos, fotografías, tarjetas, historias, técnicas de relajación, visualizaciones, dinámicas de grupo, etc. Hay que **experimentar con distintas propuestas** que les permitan indagar, reflexionar, buscar, proponer y elaborar estrategias que les sirvan para reintegrarse con más posibilidades de éxito en la sociedad en la que viven.

Esta transformación creemos debe ser progresiva, calmada y apoyada en la reflexión colectiva y en la evaluación práctica de nuestro quehacer diario, implicando a grupos de educadores dispuestos a asumir este reto.

Porque hay que **poner al joven en posición de actuar** y eso nos exige buscar métodos y tareas que promuevan la acción, dirigiendo el trabajo del educador/a a intentar que los/as jóvenes con los que trabajamos digan, hagan y vean (Zambrano, 2005).

Hay que hacerlos actuar para que sientan, para que trabajen, para que se relacionen, para que se conozcan a sí mismos, para que asuman obligaciones y responsabilidades, para que puedan decidir un nuevo camino más prosocial.

Y un texto descontextualizado con una serie de preguntas escritas, difícilmente puede conseguir hacerles actuar. Para aprender haciendo hay que ofrecer **actividades donde puedan emerger problemas, discrepancias, trabajos que les obliguen a construir nuevas alternativas, a replantearse valores.**

Pero no podemos darles las respuestas, aunque sean escritas en un texto, hay que generar interrogantes, discrepancias, que obliguen a buscar sus propias respuestas. **Tenemos que acompañarles**, dejándoles tomar su propias decisiones, asumiendo sus propios errores y aciertos, interviniendo en los momentos en los que puedan estar embotados, colapsados, o mejor todavía brindándoles sutilmente nuevas propuestas que les obliguen a tener presente alternativas que no son capaces de encontrar en un principio. Por eso es tan necesario **ofrecerles oportunidades para que puedan expresar sus emociones, sus vivencias, sus ideas, sus opiniones, sus valores**, etc.

Tendríamos que conseguir que descubran, que distingan, que perciban las consecuencias de sus pensamientos, de sus acciones, porque es la mejor manera de conseguir un cambio de actitud que les pueda llevar a construir un nuevo proyecto de vida al margen de su carrera delictiva.

Por eso tenemos que presentar los contenidos de otra forma, **contenidos esencialmente procedimentales y actitudinales**, donde se trabajen competencias, destrezas y valores imprescindibles dentro de su proceso reeducativo. Porque, como defiende el profesor Pumares (2008), estos contenidos son los que les van a permitir desarrollar una importante autonomía personal y destrezas en el uso de recursos diversos: buscar información, seleccionarla, distinguir lo fundamental de lo accesorio, observar, clasificar, comparar, debatir, contemplar distintos puntos de vista acerca del mismo hecho y sacar conclusiones personales.

Pero además de los contenidos, como manifiestan Gotor, Berdonces y Domínguez (2008), **la propia dinámica de trabajo les ayudará** a llegar a acuerdos, a contrastar lo realizado con otras personas, a hacer y a resolver problemas, porque todas ellas son situaciones de aprendizaje social que multiplican las oportunidades de aprendizaje de las personas inmersas en esta dinámica metodológica.

5.2.2.- ACOMODACIÓN A LOS/AS JÓVENES.

Estamos de acuerdo en que cualquier propuesta metodológica que hagamos tiene que **acomodarse al grupo de jóvenes** con los que vamos a trabajar. Para ello debemos conocer al educando, con sus características personales y sociales, su estilo de aprendizaje y su conocimiento previo a la intervención.

Hablar de conocimientos previos es hablar de aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983), y para que el aprendizaje sea significativo es necesario:

- ✓ Que la información que se presenta esté estructurada con cierta coherencia interna (significatividad lógica). Lo que deja entrever **la importancia de que el educador/a conozca los contenidos** que va a impartir para poder estructurarlos, secuenciarlos y que sean claros para el joven.
- ✓ Que los contenidos se relacionen con lo que el educando/a ya sabe (significatividad psicológica). Tenemos que **partir de lo que ya conocen**, relacionando las ideas, estrategias y valores que creemos importantes para su reeducación con las que ya poseen, pero partiendo de la suyas, desde su perspectiva sociocultural.
- ✓ Que este aprendizaje tenga sentido para el jóvenes. Porque necesitamos una actitud favorable por parte del interno, una motivación y predisposición para aprender que normalmente no tienen. Y aquí es donde adquiere especial importancia el papel del **educador como motivador del aprendizaje**.

Son muchos los interrogantes que se abren después de valorar los tres puntos anteriores. Por ejemplo: ¿Conocemos en profundidad los contenidos de los programas que desarrollamos? ¿Partimos de los conocimientos previos, de sus valores y de su perspectiva socio-cultural? ¿Cómo les motivamos, únicamente con castigos y premios?.

Dar respuesta a estos interrogantes sería constatar algunas de las causas por las que en muchas ocasiones los programas que desarrollamos en los centros no suelen conseguir la aceptación de los jóvenes ni los resultados socioeducativos esperados.

En ocasiones, llevados por la inercia de la dinámica institucional, pensamos que la única motivación que podemos utilizar con estos jóvenes infractores son premios (permisos de salida, posibilidad de comprar ropa, etc.) y castigos (correcciones educativas, sanciones, etc.). La experiencia en los centros de responsabilidad de menores, nos dice que las correcciones educativas y las sanciones (separación de grupo) en algunas ocasiones son oportunas y necesarias para asegurar la seguridad y el bienestar de los demás internos y de los propios trabajadores.

Pero esta motivación, aunque sea necesario en algunos casos, no es suficiente, porque no asegura la implicación y el rendimiento en las tareas. El propósito que se plantea al joven con la motivación externa es únicamente conseguir unos mínimos de comportamiento en una situación concreta para poder salir de permiso o para no ser sancionado.

Por eso nuestro compromiso tiene que ir mucho más allá, hay que brindarles experiencias socioeducativas atractivas, propuestas lo suficientemente motivadoras como para que podamos engancharlos de forma voluntaria, pero para ello, hay que conocer sus necesidades (Feito y López, 2008).

Por ese motivo el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ofrecer a los jóvenes una **propuesta que les resulte mínimamente gratificante, un proyecto ilusionante, con aprendizajes que tengan sentido y utilidad para ellos, respondiendo a sus intereses, sentimientos, emociones y necesidades.**

Debemos acompañarles, proporcionándoles actividades que aun siendo obligatorias les proporcionen cierta satisfacción, intentando asegurar el éxito en la tarea, minimizando o **anticipándonos al fracaso, partiendo de lo concreto y caminando hacia lo general y abstracto**, intercalando contenidos socioeducativos con vivencias y emociones personales.

Es importante tener presente un obstáculo bastante extendido entre los/as jóvenes con los que trabajamos: su negativa experiencia escolar, hándicap muy relacionado con su desmotivación, con su miedo al fracaso, a enfrentarse a algo que piensan que no van a ser capaces de realizar. Lo que parece claro es que cuando una persona está segura de poder hacer algo de verdad y es capaz de estar orgulloso de ello, entonces la motivación está asegurada. La **tarea tiene que permitirles demostrarse que son capaces de aprender y de cambiar, reforzando su autoestima y seguridad.**

Lo que les ofrecemos tiene que ayudarles a conocerse, a sentirse mejor, a dar alguna solución a sus problemas, a ver nuevas alternativas que les parezcan útiles, a poder compartir lo que sienten, lo que piensan, porque todos tienen algo que decir, tienen algo que aportar.

Si ven que intentamos **dar respuesta a sus peticiones**, como cuando nos pidieron un cuento que les ayudase a entender sus conflictos de pareja y les ofrecimos *La leyenda de los Sioux* de Jorge Bucay (Sesión nº 6), sienten que los educadores están dispuestos a ayudarlos.

Si emprenden tareas que son capaces de terminar, de considerarlas suyas, entonces el trabajo se hace con más determinación y entusiasmo.

Es importante también, desde nuestro punto de vista, no cometer el error de hacer una asociación rápida entre motivación y ocio o diversión. La motivación debe ir de la mano del esfuerzo, del compromiso y el trabajo personal que exige

al joven el cambio, el aprendizaje. Por ello, éramos conscientes de que debíamos conjugar el atractivo de las propuestas didácticas con el trabajo serio y respetuoso orientado al aprendizaje de los contenidos y la consecución de los objetivos del programa (PPS-VCJ).

Esto nos obliga a tener que **exigir a los/as jóvenes compromiso y esfuerzo**, pero para ello tenemos que dar sentido a su trabajo, a su esfuerzo. Debemos hacerles ver que invertir su energía en mejorar su vida, en reflexionar, en planificar su cambio, en aprender a vivir de forma prosocial, es un trabajo que exige arrojo y dedicación, pero tiene su recompensa. Es un esfuerzo que les ayuda a sentirse mejor, a ilusionarse, a coger las riendas de su vida, a ser más felices.

No podemos olvidar tampoco que exigir esfuerzo a los jóvenes es exigirnos a nosotros/as mismos/as compromiso, implicación y esfuerzo personal, un compromiso que empieza por asumir nuestras responsabilidades como educadores.

En este sentido Meirieu (2007, pp.42) señala que *“es responsabilidad del educador/a provocar el deseo de aprender”*, porque no hay aprendizaje sin deseo. En esta misma línea, Paulo Freire (1998) defiende que uno de los puntos principales de nuestra praxis es provocar la curiosidad, provocar el aprendizaje, porque el aprendizaje es el que nos acerca al cambio y *“quizá la misión fundamental del educador consista en demostrar que el cambio es posible”* (O'Connor y Seymour, 2003, 31-32). Por lo tanto, **es nuestra obligación intentar crear situaciones para que emerja el deseo de cambiar y aprender.**

Cada vez que nos esforzamos por hacer surgir el deseo, debemos empeñarnos en **poner en marcha un trabajo auténtico, bien elaborado, útil y eficaz**, adaptado a la realidad contextual en la que viven, sin caer en la exageración y magnificación de expectativas, ofreciendo únicamente lo que podemos cumplir y conseguir. Para ello es muy importante la actitud del educador. No olvidemos que somos un modelo para ellos y en la parte que nos corresponde **su motivación está relacionada con nuestra motivación.**

Debemos esforzarnos en buscar, investigar, indagar, desarrollar nuevas actividades, y ellos se darán cuenta de nuestro esfuerzo. El compromiso de los educadores es imprescindible, si nosotros pesamos que perdemos el tiempo enseñando, ¿por qué van a perder ellos el tiempo aprendiendo? (Gruwell, 2007).

Sin embargo, somos conscientes de que en algunas ocasiones, independientemente del esfuerzo que dediquemos, existirán variables externas (inestabilidad de uno de los miembros, haber consumido el fin de semana, un conflicto anterior entre los jóvenes que se proyecta en la sesión, etc.) que son difíciles de controlar y que condicionan el éxito de la sesión. No obstante, tenemos que pensar que en el peor de estos casos habremos conseguido

ofrecerles otra visión distinta, un espacio y un tiempo diferente, una alternativa más que les ayude a encontrar alguna respuesta a sus infinitas dudas, confusiones y miedos.

Lo que está claro es que una actividad poco elaborada, monótona, apática y alejada de la realidad es la crónica de un fracaso anunciado. No podemos caer en el desánimo de pensar que nuestro esfuerzo es estéril, porque no es verdad.

Por lo tanto, **exigir al joven nos obliga a exigirnos más a nosotros/as mismos/as**, porque necesitamos ser más creativos, elaborar diferentes métodos de trabajo, materiales, instrumentos, tareas, evitando la uniformidad y la monotonía metodológica. Es decir, no podemos conformarnos con una mera clasificación de las desigualdades, debemos combatir las causas que les hacen ser desiguales (Gimeno Sacristán, 2003).

Igual que a nosotros nos gusta encontrarnos con jóvenes afanosos y perseverantes, nuestra experiencia nos demuestra que **ellos prefieren también a los/as educadores/as ilusionados/as y exigentes con su trabajo**.

Pero este compromiso profesional individual tiene que completarse con un trabajo en equipo, coordinado y organizado.

A nivel organizativo se hace necesario comenzar por consolidar los programas de corte socio-cognitivo en la dinámica educativa del centro, para ello se ha incorporado en la última revisión del *Proyecto Socioeducativo*, un apartado específico que hace referencia a los programas de habilidades sociales, cognitivas y personales, donde se pone de manifiesto la importancia de estos programas como factor esencial en la rehabilitación de jóvenes infractores.

Una vez establecido el marco de compromiso con los programas socio-cognitivos, el interrogante que se nos plantea en este momento es **cómo podemos organizar nuestra intervención** para asegurar un trabajo sistemático de calidad. Las respuestas pueden ser múltiples y variadas, pero lo que parece claro, si asumimos y compartimos los resultados de la investigación, es la necesidad de contar con una serie de **personas que coordinen** y ofrezcan un soporte continuado durante todo el proceso de diseño y aplicación del programa. A este respecto se nos ocurren algunas ideas sobre las que puede ser interesante reflexionar:

a) *Los coordinadores del centro podrían encargarse de esta función.*

Sería bueno que los coordinadores, que en ocasiones tienen una excesiva carga de trabajo administrativo y burocrático, pudiesen dedicar más tiempo a su labor socioeducativa, convirtiéndose en los orientadores responsables de asegurar que los programas se implementen de forma sistemática. Esto conllevaría que un tiempo de su jornada laboral tendrían que dedicarlo a diseñar y evaluar actividades, tareas y metodologías, que facilitasen el trabajo de intervención con los jóvenes.

Si no ofrecemos este soporte y no contamos con la implicación de los educadores y educadoras, probablemente como señala Obiols Soler (2005), el programa acabe fracasando. Apoyándonos en los estudios realizados por esta autora proponemos **algunas de las tareas que podrían asumir los coordinadores o coordinadoras** del centro:

- Orientar y aportar coherencia a todo el proceso.
- Brindar a las educadoras y educadores que no conozcan el programa la posibilidad de ayudarles a enfrentarse a él.
- Ofrecer material didáctico y bibliográfico actualizado.
- Preparar de forma conjunta con los educadores y educadoras el material y la metodología para implementar las sesiones.
- Participar con educadores y educadoras en algunas sesiones, incorporándose al propio desarrollo y dinamización de las actividades con los jóvenes.

Esta observación, podría ayudar a encontrar soluciones y orientar el trabajo de los educadores y educadoras en momentos de desánimo o dificultad, proponiendo metodologías y actividades específicas que permitan reforzar algunos aspectos que se han desarrollado de forma adecuada.

b) *Dos educadores/as podrían asumir el papel de responsables del programa, coordinando e incluso implementando las sesiones.*

Esta opción exigiría algunos cambios en la organización del centro, teniendo que replantear la distribución de los educadores/as en función de la implementación de las actividades, porque la rigidez en la organización laboral y en los módulos de convivencia (pisos) condiciona de una forma importante este planteamiento.

En este sentido, nos parece interesante valorar si existe algún espacio y tiempo en el que se podría flexibilizar los módulos de convivencia, creando nuevos grupos de aprendizaje que estuviesen en función de las

características y los intereses de los/as jóvenes, como ocurre con los talleres laborales que se imparten por la mañana en el centro.

Esta flexibilización de los grupos, en función de criterios pedagógicos y no tanto de pertenencia al piso o módulo de convivencia, permitiría que dos educadores pudiesen implementar de forma sistemática un programa como el de competencia social a distintos jóvenes de diferentes pisos.

- c) *Disponer de un educador/a que pueda acompañar y apoyar al educador/a que implementa la sesión.*

Esto nos permitiría:

- Mejorar la atención a los/as jóvenes, diversificando el trabajo, lo que nos otorgaría la posibilidad de individualizar y diferenciar más la intervención (pedagogía diferenciada).
- Optimizar el desarrollo de las actividades.
- Observar con detenimiento las dinámicas desarrolladas y aportar puntos de vista e interpretaciones diferentes (Gotor, Berdonces y Domínguez, 2008), enriqueciendo la evaluación de los procesos de aprendizaje (jóvenes) y enseñanza (diseño y actuación socioeducativa).

Será cuestión entonces de valorar éstas y otras posibilidades que puedan contribuir a asegurar un trabajo más sistemático, organizado y eficaz.

5.2.3.- CLIMA DE TRABAJO.

En la valoración del estilo de aprendizaje dominante se describe a nuestros jóvenes como impulsivos y con dificultades para mantener la atención durante un tiempo prolongado (*Cuestionario de Estilos de aprendizaje*. E.O.P. nº: 1, 2, 3, 4 y 5; I.E. nº 1 y 2), lo que en ocasiones provoca distracciones y algunas conductas disruptivas. Sin embargo, los **procesos de enseñanza-aprendizaje deben realizarse en un ambiente propicio de tranquilidad, seguridad, sosiego, paciencia y respeto en las posibilidades de uno mismo y de los demás.**

En los Centros de Responsabilidad Penal de Menores se busca una convivencia ordenada que posibilite una intervención educativa adecuada. Para ello se ha dotado a los centros de un régimen disciplinario que pretende contribuir a armonizar las relaciones interpersonales, estimulando el sentido de la responsabilidad y la capacidad de autocontrol de los/as jóvenes internados/as. Obviamente, las sanciones disciplinarias (separación de grupo, privación de salidas, privación de participar en algunas actividades, etc.) no son la opción pedagógica más recomendable, pero la realidad que se vive en estos centros (conductas de manipulación, extorsión, amenazas y alteraciones graves de la convivencia, agresiones, etc.) hace que en ocasiones su aplicación sea

inevitable, con objeto de asegurar la integridad física de internos/as y profesionales.

Por lo tanto, **el reglamento** (R.D. 1774/2004) podemos decir que **resulta necesario pero insuficiente** para generar ese ambiente de sosiego, relajado y productivo que requiere una intervención educativa eficaz y provechosa. **A la par del reglamento debemos dar una respuesta pedagógica.**

Buscar una respuesta pedagógica no es sencillo, no obstante proponemos una serie de **acciones ligadas a la gestión de la actividad y al clima de convencia** que pueden contribuir de forma muy importante a generar un ambiente de mayor estabilidad conductual que ayude a prevenir conflictos.

Algunas propuestas, muy en la línea de trabajo del pedagogo francés Philippe Meirieu (2006), podrían ser las siguientes:

- Asumir una **actitud de seguridad y firmeza sosegada** por parte de los educadores.
- **Ser preciso y riguroso en las instrucciones** dadas para la realización de las actividades. Las dudas y malentendidos pueden provocar desanimo, desorientación, confusión, frustración y distorsión.
- **Explicaciones cortas y claras**, cuanto más largas mayor distracción.
- **Reducir el tiempo de exposición magistral**, debido al alto nivel de fatiga, distracción y como consecuencia distorsión.
- **No dejar espacios a la improvisación obligada.** Preparación de las tareas con tiempo suficiente para reflexionar sobre ellas. Organizando con antelación los contenidos, métodos, espacios, tiempos y situaciones de interacción.
- Fomentar la **participación ordenada y activa.**
- **Asegurar el protagonismo de todos y todas**, ofreciendo a cada uno un espacio de expresión y atención.

Los jóvenes del centro necesitan estructuras mentales y físicas que les den seguridad y calmen su confusión interna. **Necesitan tener estructurado el espacio, el tiempo, las relaciones interpersonales a partir de las obligaciones de la tarea**, es un modo de luchar contra su dispersión, contra su exceso de actividad e impulsividad.

Observamos también la necesidad de disponer de un espacio mayor de protagonismo. Para lograr un clima estable y disciplinado en el trabajo, tienen que sentirse todos reconocidos, sin excepción. **Cada uno de los jóvenes debe tener su espacio**, no podemos permitir que nadie asuma todo el protagonismo. Para lo cual intentábamos que cada uno de los jóvenes tuviese su refuerzo, su

lugar, su momento para demostrarse a sí mismo y a los demás que era capaz de aprender, de hacer, de aportar y de construir y de cambiar.

En ocasiones nuestra intervención está más cerca de la tensión que de la atención. Pero para aumentar la atención y disminuir dentro de nuestras posibilidades la distracción y la tensión es necesario hacer un esfuerzo especial, hay que **crear situaciones que permitan a los jóvenes hacer aquello a lo que no están acostumbrados, huir de la inmediatez**, fomentar la participación para que se concentren en la tarea.

Nuestro objetivo final en este núcleo temático, difícil de alcanzar por otro lado, pasa por que sean capaces de **percibir o entender que el respeto a la norma no es un antojo de los educadores, no es un castigo de los jueces**, sino que es una necesidad social, una exigencia de la tarea, un requisito obligado para convivir libremente. La educación para la democracia exige hacerles ver que deben respetar la libertad de los demás, asegurándoles que ellos también van a ser respetados, pero para ello tenemos que ofrecerles alternativa y situaciones en las que gocen de cierta autonomía, en un clima de trabajo donde puedan vivenciar estos valores por sí mismos (Gimeno Sacristán, 2003).

No obstante, somos conscientes que aunque nuestra práctica pueda contribuir de manera importante a reducir las conductas disruptivas en las sesiones de trabajo, nos seguiremos encontrando con situaciones que nos desbordarán, con jóvenes que se nieguen deliberadamente realizar la tarea, con conductas rebeldes y agresivas que hacen tambalear el orden. Esas situaciones requieren una **intervención colectiva más amplia de trabajo, orientada a varios frentes**: tutorías, orientación psicológica, medidas institucionales, aplicación del régimen disciplinario, etc.

La didáctica puede aportar su granito de arena, aunque es sólo uno de los frentes a tener en cuenta, un frente que desgraciadamente a veces descuidamos. A nosotros nos parece esencial atender este quehacer pedagógico, que en mayor o menor medida contribuye de forma muy importante a establecer un orden y una estabilidad conductual y emocional en los jóvenes.

5.2.4.- CONTEXTOS DE APRENDIZAJE.

Como venimos defendiendo apostamos por actividades dinámicas, prácticas y variadas que partan de los intereses, vivencias y emociones de los/as jóvenes.

El desarrollo de este tipo de actividades nos obliga por su parte a **generar contextos de aprendizaje más flexibles y diversos**, en los que podamos conjugar distintos tiempos, espacios y tipos de agrupamiento (individual, individual con apoyo de educador/a, pequeño grupo, gran grupo,...).

Contextos que, como ocurrió en la investigación (sentados en el suelo, tumbados en una colchoneta, de pie en torno a una mesa, etc.), suelen ser bien recibidos por los internos que están acostumbrados a una uniformidad metodológica de trabajo.

El problema en la implementación de programas socioeducativos como el de competencia social es que desarrollamos intervenciones muy estándar, con tareas iguales para todos/as los/as jóvenes, independientemente de sus peculiaridades, de sus características, de sus necesidades. La respuesta a esta problemática, pasaría por lo tanto, por intentar hacer propuestas más diferenciadas.

Para ello proponemos partir de una misma sesión de trabajo colectivo, pero asegurando que cada uno tenga su espacio, con su tarea concreta y clara, dándole un lugar en el grupo de trabajo e indicándole una responsabilidad. Esto nos permite trabajar de forma **diferenciada e individualizada en el propio grupo**.

La idea consiste en buscar diferentes caminos para alcanzar los objetivos través de la combinación de distintas situaciones de aprendizaje, con la finalidad de mejorar la participación y el dinamismo en la actividad, aumentando así el nivel de atención y rendimiento.

Por tanto, debemos **evitar situaciones de aprendizaje repetidas, con tiempos largos de exposición magistral y trabajo intelectual prolongado, en espacios estáticos e invariables** que incrementa el nivel de fatiga, distracción y la tendencia al aumento de las conductas disruptivas.

En este sentido, la flexibilización de los contextos de aprendizaje permitirá **diversificar actuaciones dentro de la propia sesión**, adaptándonos a los conocimientos previos de cada joven, a sus capacidades y a sus ritmos de aprendizaje. La idea es que cada uno realice una tarea que pueda asumir, una pregunta que pueda responder, para que emerjan nuevos interrogantes, nuevas soluciones, para que pueda ir viendo la necesidad de cambiar sus conductas delictivas por otras prosociales.

Debemos romper la organización estática y continuista intercalando diferentes tareas, que ocupen un espacio físico y temporal determinado con la finalidad de provocar cambios de actividad que mantengan el nivel de atención e interés alto. Para ello podemos **intercalar algunas actividades breves de cambio o transito**, dirigidas a enmarcar el paso a otra tarea, que puedan paliar el cansancio y estimular el grado de concentración (Ejemplo: citas, acertijos, pequeños juegos, lecturas de textos breves, preguntas sobre un tema de actualidad relacionado con la tarea, etc.).

En otro orden de cosas, todos compartimos la importancia de **organizar y diversificar los agrupamientos, los tiempos y los espacios de trabajo en**

función de distintos criterios pedagógicos, como la acomodación a los objetivos de aprendizaje y a las necesidades de los jóvenes. Sin embargo, otras cuestiones más relacionadas con la estabilidad organizativa impiden la realización de actividades socioeducativas que puedan incorporar a jóvenes de varios pisos o módulos de convivencia.

Respecto a este hecho, siempre que la seguridad y el buen funcionamiento del centro lo permitan, sería bueno **estudiar la posibilidad de planificar agrupamientos, espacios y tiempos más abiertos.**

Otro contexto de aprendizaje más específico es **la tutoría individual**, la cual podría complementar, o incluso en algunos casos concretos sustituir a la intervención grupal en programas de corte socio-cognitivo.

La intervención tutorial individual en el 4º piso y la recuperación de las faltas de asistencia a través de tutorías individuales ha sido un excelente caldo de cultivo que dio pie a interesantes reflexiones y aportaciones sobre la tutoría individual⁷⁷, planteándose la necesidad de ampliar el desarrollo de los programas de competencia social a otros espacios socioeducativos como la tutoría individual. De esta manera se garantiza una intervención dirigida a la adquisición de habilidades de pensamiento prosocial, aún en el caso de que el interno no pueda asistir a las sesiones del programa, asegurando de esta manera una respuesta educativa adecuada que intervenga directamente en algunos de los factores de riesgo delictivo más directamente implicados en el desarrollo de conductas delictivas.

Tutoría individual que **se consolida como herramienta** de trabajo que sirve de apoyo al conjunto de la intervención, donde el/la joven es protagonista de su proceso de aprendizaje y cambio. Un protagonismo que debe ser activo, procurando conseguir que cada tarea desarrollada esté bien contextualizada y se perciba como algo útil que refuerce el esfuerzo realizado por el/la joven.

Hasta el momento hemos reflexionado y propuesto actuaciones, unas más generales y otras más concretas, relacionadas con los cuatro núcleos temáticos básicos que representarían lo que hemos denominado **factores facilitadores del aprendizaje**, por su incidencia directa en las intervenciones con los educandos. Pero además, como ya hemos comentado a lo largo de la investigación, fueron surgiendo grupos de ideas o núcleos emergentes que, aun no dirigiéndose de forma directa a la intervención con los jóvenes, influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁷⁷ Estas reflexiones y aportaciones se obtienen de los siguientes instrumentos: *Grupo de puesta en común para la valoración y elaboración de alternativas didácticas de mejora* (véase cuadro 4.43), el *Grupo de puesta en común final de educadores/as observadores/as participantes* y el *Cuestionario de valoración final de los/as jóvenes, educadores/as e informantes externos*- (véase cuadro 4.54).

En el siguiente núcleo temático (V.-Otros) señalamos algunas de las reflexiones y propuestas de actuación más relevantes relacionadas con estos núcleos emergentes.

5.2.5.- OTRAS REFLEXIONES Y PROPUESTAS DE INTERÉS.

Al igual que en la evaluación del desarrollo del programa (Véase apartado 4.3.- Fase III), este quinto núcleo temático emergente se ha estructurado en tres grupos de ideas: *La familia, Aproximación del centro a la comunidad y Exigencias burocráticas versus preocupaciones educativas*. Desarrollamos a continuación cada uno de ellos:

5.2.5.1.- La Familia

Igual que defendemos que los procesos de adquisición de competencias sociales no son experiencias aisladas y deben comprometer a todos los profesionales, parece obvio también que las familias deben estar implicadas en este proceso de aprendizaje y cambio. De hecho, siempre que sea posible, el trabajo con las familias se considera uno de los puntos fundamentales.

El problema que detectamos son las **grandes dificultades** que tienen muchas de las familias de nuestros jóvenes para trabajar de forma coordinada con los profesionales del centro, en parte, porque **la mayoría también tienen necesidades y limitaciones importantes**.

El problema es que hasta el momento existen aun pocas experiencias de **programas que sean capaces de combinar la intervención con los jóvenes y el apoyo a los familiares**. La profesora Vélaz de Medrano et. al. (2003) resume una serie de intenciones educativas generales que compartirían la gran mayoría de los programas de intervención familiar y que podrían ser la **referencia básica para trabajar con los familiares una serie de habilidades** que les permitiesen poder acompañar a los jóvenes en su proceso de cambio:

- Mejorar la calidad de las relaciones familiares.
- Reforzar la capacidad de las familias para hacer frente de manera satisfactoria a las diferentes fases de su ciclo vital, fundamentalmente aquellas fases que incluyen la crianza de sus hijos (en nuestro caso haciendo especial hincapié en la adolescencia).
- Mejorar la calidad de las relaciones de la familia con su entorno y reforzar los sistemas de apoyo social.
- Minimizar los factores de estrés que pueden influir negativamente en la familia, bien reduciendo su número y/o intensidad o bien reduciendo su impacto en la familia (De Paúl y Arruabarrena, 1997, 351).

Parece lógico pensar que la consecución de estas intenciones educativas familiares sería esencial para afianzar y reforzar los conocimientos, habilidades y

valores que trabajamos con los jóvenes en el Programa de Pensamiento Prosocial. Por ejemplo, si queremos conseguir en los jóvenes estabilidad y autocontrol emocional, vivenciar durante las salidas de fin de semana una situación de estrés familiar no va a beneficiar precisamente la consecución de este objetivo, sobre todo en las primeras etapas donde las estrategias y habilidades del joven son escasas y su seguridad también.

Se hace necesario por lo tanto una serie de servicios dirigidos a sus familias, donde los **programas de aprendizaje de habilidades parentales** de competencia social y personal ocuparían un lugar prioritario. Estaríamos por lo tanto hablando de un programa de las características del PPS, pero adaptado y orientado a la capacitación de los familiares para el ejercicio de sus responsabilidades.

Desgraciadamente la realidad es muy compleja y nos encontramos con un gran número de **familias multiproblemáticas**, muy resistentes a cualquier tipo de intervención socioeducativa. Incluso, en los mejores casos, estudios como el de Cerezo (1995) estiman el abandono en torno a un 35% ó 40%, destacando la **falta de compromiso** de muchas familias.

Para minimizar este problema, autores como Fuertes y Sánchez Redondo (1993), enfatizan la importancia de **reforzar la motivación de la familia para incorporarse al programa**, participar activa y confiadamente, mantenerse en él y generalizar a otros momentos y habilidades los aprendizajes adquiridos. El **apoyo social** a la familia y el **establecimiento de relaciones sociales** con otras personas parece constituir el reforzador más eficaz para las familias que participan en estos programas.

Nos parece, por tanto, como mínimo interesante valorar en algún momento la posibilidad de crear (desde dentro o fuera de la Casa Juvenil de Sograndio) un **pequeño grupo de formación familiar** dirigido a la adquisición de habilidades de competencia parental y social, semejante a los que vienen desarrollando Sánchez Heras et al. (2012)⁷⁸ en la Comunidad Valenciana o Martínez González (2010, 2009)⁷⁹ en el Principado de Asturias.

⁷⁸ Josefa Sánchez Heras, psicóloga y criminóloga, impartió a los educadores/as de la Casa Juvenil de Sograndio, varios cursos orientados a la intervención con jóvenes con conductas agresivas, donde también presentó su programa de intervención para familias de jóvenes agresores.

Desde 2004, viene trabajando en la Colonia San Vicente Ferrer, en un Programa de Intervención con menores que maltratan a sus padres. Ha publicado varios artículos relacionados con estos temas entre los que destacan: Proyecto DAPHNE 2002-2003 (sobre la victimización de menores que han sufrido abusos sexuales con la Organización Save the Children y Intervención con Menores maltratadores, publicado en el Correo Conductual, revista del Centro de Terapia de Conducta en diciembre de 2004) y el Manual de Intervención para Familias y Menores con conductas de Maltrato (2012).

⁷⁹ Un equipo coordinado por la profesora Raquel-Amaya Martínez González del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, implementó y evaluó el *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales* (Martínez González, 2009) a través de los

Otra posibilidad podría ser el desarrollo de un **plan de tutorías individuales personalizadas con las familias**, ofreciendo orientación y pautas educativas sencillas que les permitan ir creando un pequeño repertorio de habilidades parentales.

5.2.5.2.- Aproximación del Centro a la Comunidad.

En el campo de la educación social, los centros de protección o de alojamiento de menores realizan sus actividades cotidianas en la comunidad, donde el papel de la escuela y las diversas actividades extraescolares multiplica los diversos reagrupamientos, vivenciando la diversidad y riqueza plural de la sociedad. En cambio, en los centros de reforma o de responsabilidad penal de menores la tendencia se invierte, encontrándonos con jóvenes que no pueden o tienen muy limitadas sus posibilidades de salir y de conectar con experiencias sociales normalizadas.

Tenemos claro que, siempre que se pueda, es mejor que los jóvenes se integren y desarrollen la mayor cantidad posible de actividades en la comunidad, pero en los casos de internos que no tienen posibilidades de salir **deberá ser la institución la que intente acercar la comunidad a los jóvenes** y de esta manera aproximar a los educandos y educandas al entorno, creando marcos de convivencia lo más normalizados posible.

Por lo tanto, es la institución la que debe proporcionar, dentro de sus posibilidades, situaciones educativas favorables lo más parecidas posibles a la sociedad normalizada en la que le queremos integrarlos, con objeto de que puedan enfrentarse con las máximas posibilidades de éxito a su vuelta a la vida en libertad.

Esto nos obliga a **convertir la institución en un espacio educativo lo más abierto “posible” a la sociedad**, con actividades, charlas y jornadas en las que puedan participar diferentes Organizaciones no Gubernamentales (Cruz Roja, Proyecto Hombre, etc.), servicios de la administración como el de la Juventud o los de la Consejería de salud –prevención del tabaquismo-, empresas y sindicatos.

No obstante, es importante aclarar que cuando hablamos de personas que colaboran con actividades en el centro no tienen que ser necesariamente expertos cualificados. Hay prácticas sencillas que aportan experiencias tan interesantes o más que las de cualquier experto: un familiar que quiera participar en un taller determinado, una asociación de vecinos que propone desarrollar un taller de cocina, un grupo ecologista, una comida de puertas abiertas a familiares de los internos, un mecánico del barrio que da respuesta al interés que tienen

profesionales de Servicios Sociales el Principado de Asturias. Una experiencia que obtiene resultados muy positivos en la formación de familias más capaces y mejor formadas.

por el mundo del motor, asociaciones culturales y sociales que vengan a representar una obra, grupos de música, una visita de un grupo de participación juvenil, de institutos de secundaria, de entidades deportivas que vienen a jugar un partido con ellos, etc.

O incluso, si los recursos informáticos lo permiten, conectar el centro de modo virtual con otras instituciones, organizaciones o personas voluntarias que puedan aportar a los jóvenes experiencias enriquecedoras que les ayuden en su proceso de motivación hacia el cambio.

Como vemos, la didáctica parece que también nos posibilita otras oportunidades de aprendizaje como es el hecho de descubrir las potencialidades educativas en los distintos entornos y en los diferentes contextos (Forés y Vallvé 2002, 104).

El **contexto comunitario les ofrece otras oportunidades**: la de establecer otros modelos, otros vínculos emocionales, otras ilusiones, otras posibilidades de comunicación, aunque sea dentro de la institución.

El contexto comunitario les está capacitando porque les permiten tener otra visión de ellos mismos, de poder reencontrar el sentido del yo ante los demás, de ponerse en el lugar del otro, reflexionar sobre posibilidades formativas y laborales que nunca habían valorado, establecer vínculos emocionales y de encontrarse con experiencias y distracciones que nunca se habían planteado. *“Es una oportunidad más para reencontrar elementos que dignifiquen a las personas”* (Parcerisa y Forés, 2003, 82-83), para diseñar espacios que hagan posible nuestro proyecto socioeducativo.

5.2.5.3.- Exigencias Burocráticas Versus Preocupaciones Educativas.

En algunas ocasiones parte de las exigencias que la administración asigna al trabajo de los educadores (informes de justificación de gastos, labores asistenciales rutinarias, etc.) limitan el desarrollo de otras intervenciones más educativas. Con ello no estamos negando la importancia y necesidad de los trabajos burocráticos y asistenciales que desarrollamos, el problema es que a veces sólo parece valorarse este tipo de trabajos, lo que lleva inexcusablemente a **renunciar a muchas de nuestras preocupaciones educativas**.

Con respecto a la formación que nos proporciona la administración, en muchas ocasiones se convierte en más de lo mismo, volviendo a alejarse de nuestras necesidades y ofreciendo (con la mejor intención, no cabe duda) una serie de **cursos artificialmente planificados** sobre legislación o programas descontextualizados que nos lanzan en fotocopias y que desgraciadamente acaban engrosando estanterías y carpetas con poca utilidad práctica.

Al igual que otros profesionales, están obligados a estar al día en los últimos avances en sus respectivos campos, los educadores han de reciclarse para conocer los postulados más recientes en el ámbito pedagógico y dominar las

nuevas estrategias, técnicas o recursos didácticos que sean necesarios para conseguir una intervención de calidad (Feito y López, 2008).

Por eso nuestra preocupación pasa por plantearle a la administración que *“la formación es el resultado de la voluntad de saber y de la búsqueda de explicación de lo que sería una especie de inquietud de sí”* (Zambrano, 2005, 439) y para ello no basta con ofrecernos cursos descontextualizados, tiene que **brindarnos la posibilidad de poder tener inquietudes**, de desarrollar nuestras propuestas, de valorar nuestras preocupaciones, nuestra práctica diaria y no sólo la burocracia que nos obligan a entregar.

La **administración**, por lo tanto, **debería fomentar, reconocer y valorar las preocupaciones profesionales, motivando procesos de innovación** y permitiendo indagar en los intereses educativos para no apagar el motor de la implicación y el esfuerzo personal. Porque **no podemos correr el riesgo de desmotivar a los motivados** y enfrentarnos a una labor educativa rutinaria de aparente calidad, que no obtiene los resultados esperados ni consigue ayudar a los jóvenes que están dispuestos a cambiar.

Somos conscientes, no obstante, que **no toda la culpa es de la Administración** y que desgraciadamente el grado de implicación y motivación profesional en algunos casos es escaso.

En esta línea, Gotor, Berdonces y Domínguez (2008) manifiestan que una ratio reducida no basta para cambiar las dinámicas de trabajo. De hecho, nos encontramos con casos de descenso de la ratio que en realidad siguen haciendo exactamente lo mismo pero con la mitad de educandos. Este privilegio con el que pocas veces nos encontramos ha de ser aprovechado para introducir nuevas metodologías más participativas y diferenciadas. No podemos criticar el inmovilismo de la Administración, la insatisfacción profesional y la castración de la creatividad socioeducativa y después ser nosotros más inmovilistas que nadie.

El profesor Pumares (2008) manifiesta que para que una experiencia educativa innovadora pueda desarrollarse es necesario (él diría imprescindible) **un determinado perfil de educadores/as** especialmente comprometido con un proyecto educativo que suele resultar exigente respecto a varios aspectos:

- Disponibilidad de su tiempo personal para poder seguir disfrutando con su trabajo.
- Predisposición para el trabajo en equipo. Tiene que entenderse como un trabajo cooperativo, coordinado, que constituye una verdadera comunidad de aprendizaje.
- Capacidad para la reflexión crítica. La práctica educativa tiene que ser permanentemente analizada, matizada, enriquecida por el conocimiento de las situaciones cambiantes en las que se produce.

- La autoexigencia. Una especie de opción ideológica de compromiso personal y grupal.

Obviamente, este grado de ilusión y de distribución de esfuerzos compartidos entre compañeros es difícil de conseguir porque el nivel de implicación y motivación es distinto, lo que produce **conflictos profesionales** importantes, que son otras de nuestras grandes preocupaciones.

La profesora Nieto (2007) en una de sus investigaciones⁸⁰ manifiesta que los educadores ilusionados tienen una actitud de esperanza crítica y una enorme exigencia personal y laboral, **exigencia que no tolera la pereza profesional, las posiciones pesimistas y el miedo injustificado a los cambios** en un discurso derrotista que utiliza como bandera la inutilidad de nuestras acciones y el tan conocido –“no se puede”- o –“¡total!, para lo que va a valer, no te lo van ni a agradecer”-.

Estas diferencias en la implicación y motivación de los profesionales en el ámbito de la educación social de la Administración del Principado de Asturias tiene **un condicionante añadido: la heterogeneidad en la formación de base**.

Para trabajar como educador social en la administración asturiana se exige tener al menos una titulación de grado medio. Es decir, una diplomatura o una licenciatura, sin especificar ningún tipo de especialidad. Lo que nos lleva a encontrarnos con profesionales de muy diversas procedencias, en la mayoría de los casos de campos relacionados con lo educativo y lo social, como pedagogía, psicología, magisterio, trabajo social o educación social; pero también podemos encontrarnos, y de hecho nos encontramos, con profesionales de otras procedencias (del mundo de los derecho, de la administración de empresa, historiadores, filólogos, etc.).

Este hecho provoca una falta de identidad profesional y de actuación que dificulta en muchos casos la perspectiva de análisis e intervención en el trabajo a realizar.

Esta contraposición de intereses personales, motivaciones y visiones profesionales crea tensiones laborales importantes que provoca en algunos momentos un nivel alto de ira, emoción ésta que en algunas ocasiones puede considerarse positiva para los educadores ilusionados, porque se convierte en un elemento estimulador que les impulsa a seguir trabajando sin caer en el desaliento.

⁸⁰ Sonia Nieto, Profesora de la University of Massachusetts Amherst que realizó una investigación sobre qué características podemos encontrar en los docentes ilusionados y exigentes con su trabajo, capaces de comenzar día a día su jornada laboral con determinación y coraje y seguir en la brecha a pesar de los numerosos obstáculos con los que se encuentran.

No obstante, debe ser una ira contralada y calmada, porque el objetivo no es dividir, todo lo contrario, **debemos tender a implicar al máximo número de compañeros, esforzándonos por incorporar también a los “no motivados”**.

No podemos olvidar que el desgaste y la dureza que en algunas ocasiones conlleva el trabajo en los Centros de Responsabilidad Penal de Menores suelen provocar desmotivación en muchos profesionales que ante esta situación buscan el amparo emocional en los compañeros de trabajo. Este apoyo de los compañeros es necesario para poder enfrentarnos a los problemas y a las situaciones de desamino con las que muchas veces nos encontramos.

Este discurso vuelve a ser confirmado por la profesora Nieto (2003, 59), señalando que en momentos de debilidad **“una de las cosas que ayuda a seguir es el apoyo que recibes de los demás”**.

Queremos pensar que administración y educadores somos conscientes de la importancia social y humana de nuestro trabajo, por lo que debemos tener siempre puesto un detector, que nos avise si algún día nos convertimos únicamente en asalariados desmotivados que cumplen unas rutinas institucionales e implementan programas de forma mecánica e indiferente, perdiendo nuestra vocación social y banalizando nuestro oficio.

Salvador Picas (2010, min 4:55 – 5:16)⁸¹, nos recuerda que la educación es un trabajo vocacional. Los educandos piden, de una forma directa o implícita, y tú tienes que estar dispuesto a dar y a saber cómo darlo. Si no hay vocación es muy difícil hacer un buen trabajo. Porque como manifiesta Parcerisa, Giné y Forés (2010, 91), **“no es suficiente con ser profesional para poder acompañar; hay que abrir caminos”**. Aunque esta afirmación pueda sonar dura, es realista, tendremos que estar abiertos a la innovación, a correr riesgo aunque sean controlados, debemos desear sorprendernos para poder sorprenderles. Como diría Wagensberg (2002, 93), habrá que estar bregando en mil aventuras contra la incertidumbre, a golpe de conocimiento.

⁸¹ Salvador Picas es uno de los tutores de “Aula abierta” entrevistados por Punset en el programa de *Redes* nº64: *La Revolución educativa*.

Es por tanto necesario ser **pragmáticos y funcionales en la generación de soluciones a los problemas, pero desde un compromiso social** (Meirieu, 2007), para no perder nuestra dignidad profesional, nuestra ilusión, nuestra ambición educativa por mejorar la vida de nuestros jóvenes e indirectamente la de la sociedad en la que vivimos.

COMO REFLEXIÓN FINAL.

Los grandes principios básicos que sustentan la filosofía educativa de Richard Gerver (2010a) son la *comunicación*, el *impacto* y la *capacitación*. Nosotros hemos querido **transformar nuestro modo de comunicar**, intentando **impactar**, con nuevas metodologías las mentes de nuestros educandos y educandas, con objetivo de que la adquisición de habilidades de competencia social les resultase más atractiva, pudiendo conseguir **capacitarse** para poder enfrentarse de una forma más prosocial y eficaz, a sus problemas y a los nuevos retos de su futura vida en libertad.

En cierto modo los educadores a veces nos olvidamos que lo bueno de la educación está en la experiencia, en el momento, en la alegría de descubrir algo, en la satisfacción de tener una pregunta y poder buscar una respuesta, sin la necesidad obsesiva de llegar a un resultado único y verdadero. Si ponemos únicamente el énfasis en el resultado, la magia del viaje se habrá disipado y la motivación inicial que pudo existir en algún momento habrá desaparecido. Porque como señala Gerver (2010b), si no ven ninguna pasión, ninguna emoción en los aprendizajes, si nos olvidamos de la alegría del camino, si no les ofrecemos situaciones y momentos de descubrimiento y disfrute personal, abandonarán los aprendizajes, abstrayéndose de la tarea, por mucho que queramos obligarles a estar sentados y callados.

Y por eso, en este trabajo, hemos intentado ayudarles a descubrir sus propias emociones, a saber gestionarlas, a relacionarse con los demás de una forma prosocial, desde la acción y teniendo como compañera de viaje a la didáctica, porque es responsabilidad de los educadores y educadoras traducir y presentar los aprendizajes de una forma atractiva y adaptada a sus discentes.

No es suficiente con decirles que aprender es importante para mejorar su futuro, se hace cada vez más necesario que les ofrezcamos propuestas de aprendizaje útiles, que les cambien la vida ahora, en el presente, en este contexto determinado. Y así se darán cuenta de que nuestras propuestas les ayudan a cambiar ahora, y como consecuencia su vida cambiará en un futuro.

Por último, y con objeto de estructurar y organizar todo este conjunto de ideas que dan forma y contenido al punto «5.2. *Reflexiones y propuestas de actuación*», hemos querido resumir en un cuadro (5.2), la esencia de los

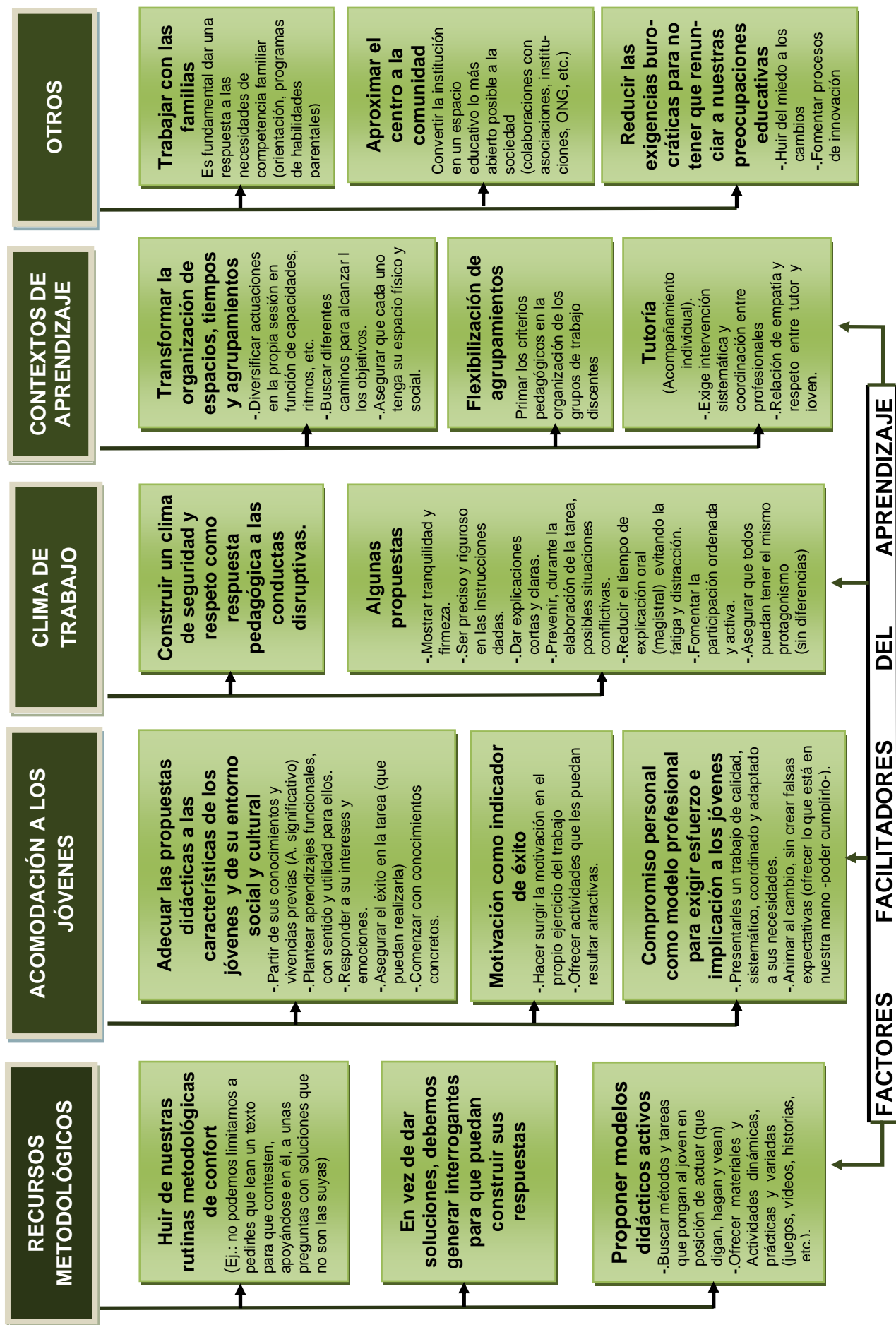
interrogantes y las respuestas que se han ido generando durante todo este proceso formativo de investigación.

Este cuadro (5.2), por tanto, pretende sintetizar una serie de propuestas de mejora, comenzando un camino que recurre a la didáctica como disciplina que permite buscar soluciones metodológicas más adecuadas.

Las propuestas han ido surgiendo de la reflexión del grupo y de la lectura y análisis de los distintos textos teóricos que hemos ido citando a lo largo de la tesis. Entre ellos, es de justicia destacar la importante influencia que el pedagogo francés Philippe Meirieu (1997, 2006, 2007, 2009), ha tenido en muchas de nuestras reflexiones y estrategias de actuación.

Nos gustaría terminar, no obstante, como plantea la investigadora y formadora argentina Miriam Nemirovski (2009), reivindicando nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, métodos didácticos adaptados al campo de la educación social, que pueden ayudarnos a enfrentarnos con mayor eficacia a los problemas que nos vamos encontrando en nuestra intervención socioeducativa.

Cuadro 5.2: Síntesis - Propuestas para la mejora -



6

Referencias bibliográficas

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAVV (2009): *Guía de participación en centros docentes. Aprendemos a participando*. Coordina: Servicio de Participación y Orientación Educativa. Oviedo. Edita: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas, Ordenación Académica y Formación Profesional. Servicio de Participación y Orientación Educativa.
- AKERS, R.L. y SELLERS, C. S. (2004). *Criminological Theories* (4a.ed.). Roxbury Publishing Company: California.
- ALBA, J.L., ALCÁZAR, M. BURGUÉS, M., Y LÓPEZ, J. (2004). “Menores infractores y Medio abierto. La rehabilitación basada en el pensamiento prosocial. Una primera aplicación del programa «R&R2 Short Version»”. Comunicación presentada al I Congreso de Criminología. Salamanca. Abril.
- ALBA, J. L.; ALCÁZAR, M.; BURGUÉS, M.; LÓPEZ, J.; BARÓ, V. (2008). “Menores infractores y Medio Abierto. La rehabilitación basada en el pensamiento prosocial. Una nueva aplicación del programa”. En Diego Vargas (coord.) *Actas del II Symposium Internacional sobre Justicia Juvenil y del I Congreso Europeo sobre Programas de Cumplimiento de Medidas Judiciales para Menores*, Vol. 2, 2008 (Comunicaciones), pp. 175-188.
- ALBA, J.L., ALCÁZAR, M., BURGUÉS, M., y LÓPEZ LATORRE, M.J. (2004). “Menores infractores y Medio Abierto. La rehabilitación basada en el pensamiento prosocial. Una primera aplicación del programa «R&R2 Short Versión»”. Comunicación presentada al I Congreso de Criminología., Salamanca., España.
- ALBA, J.L.; BURGUÉS, M.; LÓPEZ, J.; ALCÁZAR, M.; BARÓ, V.; GARRIDO, V. y LÓPEZ, M.J. (2007). “El programa del pensamiento prosocial versión corta para jóvenes. Tercera aplicación en medio abierto”. *Boletín Criminológico*. Instituto andaluz interuniversitario de Criminología. Nº 98. Junio 2007. <http://www.boletincriminologico.uma.es/boletines/98.pdf>
- ALBA, J.L.; GARRIDO, V.; LÓPEZ, M.J.; BURGUÉS, M.; ALCÁZAR, M.; LÓPEZ, J.; BARÓ, V. y CHORDI, F. (2006). *Instrumentos de investigación para evaluar el Programa de Pensamiento Prosocial, Versión Corta para Jóvenes*. Valencia. Sin publicar.

- ALBA, J.L.; GARRIDO, V.; LÓPEZ, M^a.J.; BURGUÉS, M.; ALCÁZAR, M.; BARÓ, V. Y CHORDI, F. (2005a). "El programa del pensamiento prosocial. Versión corta para jóvenes". En Garrido y López. *Manual de intervención educativa en readaptación social*. Vol.2. Los programas del pensamiento prosocial. (pp.95-310). Valencia. Tirant lo Blanch.
- ALBA, J.L.; BURGUÉS BARGUÉS, M.; LÓPEZ LATORRE, M.J.; ALCÁZAR GONZÁLEZ, M.; LÓPEZ MORALES, J.; BARÓ I XIPELL, B.; y CHORDI BARDAJI, F. (2005b). *Intervenció educativa eficaz en justícia juvenil. Una segona aplicació en Medi Obert del Programa del Pensament Prosocial «R&R 2 Short versió» al nostre país*. Barcelona: Edicions del Departament de Justícia.
- ALKIN, M. (1969). "Evaluation theory development". *Evaluation Comment*, 2, 1, 2-7.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M^a.V., AGUIRRE BASTARRICA, E. SAN FABIÁN MAROTO, J.L. (2008). "Reforma de menores en los A.A. V.V." *Los Servicios Sociales del Principado de Asturias*. Oviedo. UGT.
- ÁLVAREZ, M.; BISQUERRA, R.; FITA, E.; MARTÍNEZ, F.; Y PÉREZ, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación Educativa*, 18 (2), 587-599.
- ALVIRA, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos Metodológicos. Nº 2.
- AMEIJEIRAS SAIZ, R. (1998). *Didáctica y Educación Social. Una pareja por consolidar*. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura. <http://peremarques.pangea.org/evdioe.htm>
- ANDREWS, D., Y BONTA, J. (2006). *The Psychology of Criminal Conduct (4^a ed.)*. Cincinnati (Estados Unidos). Anderson Publishing Co.
- ANGULLÓ, M. J. (2003). *La educación emocional en ciclo medio de primaria*. Lleida. Universidad de Lleida. *Tesis Doctoral (inédita)*.
- APODACA, P. (1999). "Evaluación de los resultados y del impacto". *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, nº2, págs. 363-377.
- ARIAS MARTÍNEZ, B. (1999). "Competencia Social y solución de problemas sociales en niños de educación infantil: un estudio observacional". *Revista Electrónica del Departamento de Psicología*. Universidad de Valladolid. Volumen I. Nº 1, pp. 1-40. <http://www.uva.es/psicología/01010140.htm>.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.

- ARROYO GÓNZALEZ, R. (2006). “Desarrollo de la escritura en un contexto multicultural. Una investigación etnográfica”. En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 24, nº 2, pp. 305-328.
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE EDUCADORES SOCIALES -AIEJI- (2008). “Marco conceptual de las competencias del educador social”. www.aieji.net/attached/competences/competencesEs.pdf
- AUSUBEL, NOVAK y HANESIAN (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- BALE, J. (1999). *La didáctica de la geografía en la escuela primaria*. Madrid. Ediciones Morata, S.L. y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- BALSA, A. Y FRANCO, J. (1999). “El educador social en el ámbito de la Justicia de Menores”. En J. Ortega Esteban (Coord.), *Educación social especializada*. Barcelona. Ariel. pp. 119-135.
- BANDURA, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, - Nueva Jersey. Prentice-Hall.
- BARTOLOMÉ, M. (1992). “La investigación participativa. Praxis.”, en Ponencia presentada en las II Jornadas sobre la LOGSE. Perfiles para una nueva educación. Granada. Abril. (Inédito).
- BARTOLOMÉ PINA, M. y CABRERA RODRÍGUEZ, F. (2000). “Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural”, en *Revista de Investigación Educativa –RIE- 2000, Vol. 18, n.º 2, pp. 463-479*. <http://revistas.um.es/rie/article/view/121141/113811>
- BATTIN-PEARSON, S.; THORNBERRY, T.; HAWKINS, J.; y KROHN, M. (1998). “Gang Membership, Delinquent Peers, and Delinquent Behavior”, en *Juvenile Justice Bulletin*, October, OJJDP, Washington DC, 1-10.
- BENEDITO, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona. Barcanova.
- BENÍTEZ, J.L. y JUSTICIA, F. (2006). “El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno”. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 9 (4(2)).
- BERNARDO CARRASCO, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid. Educación y Pedagogía. Rialp.
- BERKOWITZ (1989). “The contagion of violence. An S-R mediational analysis of some affects of observed aggression”. En W. J. Arnold y M. Page (Dir.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press.

- BERKOWITZ, L. (1965). "The concept México: of aggressive drive: some additional considerations". En L. Berkowit (Dir). *Advances in experimental social psychology* (vol. 2). Nueva York: Academic Press.
- BECEDONIZ C. Y RODRÍGUEZ, J. (2004). *Los factores primarios de éxito*. Oviedo. Informe realizado para el Instituto de Atención a la Infancia del Principado de Asturias.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid. Wolters Kluwer –España-S.A.
- BIRZEA, C. (1984). *La pedagogía del éxito*. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A
- BLÁNDEZ ÁNGEL, J. (1996). *La investigación-acción: un reto para el profesorado*. Barcelona. Inde Publicaciones.
- BORDUIN, C. y SCHAEFFER, C. (1998). "Violent Offending in Adolescence: Epidemiology, Correlates, Outcomes, and Treatment", en *Delinquent Violent Youth. Theory and Interventions* (Edit. Gullotta, Adams y Montemayor). *Advances in Adolescent Development*, Vol. 9, Sage Publications, Thousand Oaks, CA. 98-128.
- BRENES QUESADA, C. (2009). *Justicia Restaurativa. Una herramienta para la solución al fenómeno de la criminalidad costarricense*. San José (Costa Rica). Universidad Fidélitas (Tesis doctoral – Licenciatura de Derecho).
- BRISOLARA, S. (1998). "The history of participatory evaluation and current debates in the field". En E. Whitmore. *Understanding and Practicing Participatory Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass. Págs. 25-41.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard. University Press.
- BROWNING, K. y HUIZINGA, D. (1999). "Highlights of Findings from the Denver Youth Survey", en Fact Sheet, April, 106, Washington DC. Available in <http://www.ojdp.ncjrs.org>.
- BROWNING, K.; HUIZINGA, D.; LOEBER, R. y THORNBERRY, T. (1999). "Causes and Correlates of Delinquency Program", en *Fact Sheet*, April, 100, OJJDP, Washington DC. Available in <http://www.ojdp.ncjrs.org>.
- BUCAJ, J. (2003). "Las Alas son para volar". En Bucay, *Déjame que te cuente*. Buenos Aires (Argentina). Ediciones RBA Libros. Págs. 89-90.
- BURNS, D. (1999). *El manual de ejercicios de sentirse bien*. Barcelona. Paidós.

- BURNS, B.; HOWELL, J.; WIIG, J.; , AUGI-MERI, L.; WELSH, B.; LOEBER, R. y PETECHUK, D. (2003). "Treatment, Services, and Intervention Programs for Child Delinquents", en *Child delinquency. Bulletin Series*, March, OJJDP, Washington DC. 1-15.
- BYNUM, J.E. y THOMPSON, W.E. (2007). *Juvenile Delinquency. A sociological approach* (7ª Ed.). Boston, Pearson Education, Inc.
- CALVO, G. (2011). "Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional". En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant D. (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid Editan Santillana y OEI con el apoyo de la AECID - Colección Metas Educativas 2021-, Págs. 149-157.
<http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>
- CANN, J.; FALSHAW, L.; NUGENT, F. Y FRIENDSHIP, C. (2003). *Understanding what works: accredited cognitive skills programmes for adult men and young offenders*. London: Home Office. Findings, 226.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2010). "Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas." En Gimeno Sacristán (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid. Ediciones Morata S.L.
- CARBONELL, E. Y GARRIDO, V. (1987). "La efectividad del tratamiento correccional: Una revisión de la obra de Lipton y cols. (1975) en el marco de los estudios evaluativos más sobresalientes". En V. Garrido Genovés y M. B. Vidal Del Cerro (Comp.). *Lecturas de Pedagogía Correccional* (pp. 239-269). Valencia: Nau Llibres.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación- acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARREÑO, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Madrid. Síntesis.
- CARRIÓN LÓPEZ, S.A. (2001). *Curso de Practitioner en PNL. La nueva técnica para el cambio y el éxito*. Barcelona. Ediciones Obelisco.
- CARVAJAL ALVARADO, G. (2002). "Pedagogía diferenciada: según Philippe Meirieu". *Diálogos Revista Electrónica de Historia*. Vol. 3. N. 2 y 3. Febrero-Agosto (ISSN 1409-469X). <http://historia.fes.uer.ac.er/dialogos.htm>
- CASTILLEJO, J.L. (1987). *Pedagogía tecnológica*. Barcelona. Ceac.
- CASTILLO ARREDONDO, S. Y CABRERIZO DIAGO, J. (2004), *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: Agentes y Ámbitos*. Madrid. Pearson -Prentice Hall-.

- CASTILLO, S. Y GENTO, S. (1995). "Modelos de evaluación de programas educativos". En Medina, A. y otros (Coords). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, pp. 24-69. Madrid.
- CEREZO, M. A. (1995). "El tratamiento de las familias abusivas. Una experiencia y algunas reflexiones teórico-prácticas". En *IV Congreso Estatal Infancia Maltratada: Calidad y eficacia como metas* (8-11 noviembre 1995). Sevilla: ADIMA (pp. 88-92).
- CERTERWALL, B.S. (1992). "Television and violencia". *Journal of the American Medical Association*, 267, 3059-3063.
- CHACÓN MARTÍNEZ, O. M. (2003). *Diseño, aplicación y evaluación de una propuesta de orientación vocacional para la Educación Media, Diversidad y Profesional Venezolana*.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- COLL, C. y AAVV. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Barcelona. Edita: César Coll & Derek Edwards (Eds.) - Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, M.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I. Y ZABALA, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- COOK, T. (1997). «Lessons learned in Evaluation Over the past 25 Years». En Chelemsky, E. y Sadish, W. (eds.). *Evaluation for the 21 Century*. London, CA: Sage.
- COSTA, M., MATO, J. Y MORALES, J.M. (1999). El comportamiento antisocial grave en jóvenes y adolescentes. En José Ortega (coordinador), *Educación social especializada* (pp. 105-177). Barcelona. Ariel.
- CRONBACH, L. J. (1963). "Course improvement through evaluation". *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- CRONBACH, L. J., HAMBRON, S. R., DORNBUSCH, S. M., HESS, R. D., HORNICK, R. C., HILLIPS, D. C., ET AL. (1980). *Towards reform in program evaluation: Aims, methods and institutional arrangements*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DATTA, L. (1997). "Multimethod Evaluations: Using case studies together with other methods". En Chelemsky, E. y Sadish, W. (eds.). *Evaluation for the 21 Century*. London, CA: Sage.

- DE ARMAS, M.; ARREGUI, J.L. Y LÓPEZ MARTÍNEZ, A. (2008). “Marco de referencia de los programas de competencia psicosocioeducativa de justicia juvenil en la comunidad autónoma de Canarias”. En *Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (IPSE-ds)*. Nº 1, Noviembre 2008. Las Palmas de Gran Canaria. Pp. 21-27.
- DE ASÍS SÁNCHEZ MARTÍNEZ, F. (1999). *Antecedentes y nuevo enjuiciamiento de menores. Ley 4/1992*. Madrid. Marcial Pons.
- DE BONO, E. (1985). “The CORT Thinkin Programme”. En Segal, J.; Childman, S. & Glaser, R. (Coords.): *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- DE LA CRUZ, M. (2003). “Experiencias de secundaria: Ponerse en el lugar del otro. Monográfico sobre competencia social”. *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 56-58.
- DE LA CRUZ, M^a.V. & CORDERO, A. (1997). *IAC. Inventario de Adaptación de Conducta*. Madrid. TEA Ediciones.
- DE MIGUEL, M. (2000). “La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos”. En *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 18, nº2, págs. 289-317.
- DE MIGUEL, M. (1999). “La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso”. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, págs. 345-348.
- DE MIGUEL, M. (1995). “Modelos de evaluación sobre organizaciones educativas”. En *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, nº 13, págs. 21-56.
- DE PAÚL, J. y ARRUABARRENA, M. I. (1997). “Maltrato infantil e intervención con las familias”. En CASADO, J. *et al. Niños maltratados*. Madrid. Díaz de Santos.
- DENZIN, N.K. (1998). *Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago. Aldine.
- DERKSEN, D.J. Y STRASBERGER, V.C. (1996). “Media and television violence: Effects on violence, aggression and antisocial behaviours in children”. En A.M. Hoffman (Ed.), *Schools, violence and society*. Westport, CT: Praeger.
- DÍAZ GÓMEZ, L. (2001). *La Participación de las niñas y los niños y la formación de ciudadanía*. En Memorias Derechos de la Niñez y la Juventud – Primer Encuentro Interuniversitario . Unicef Colombia, Bogotá, Colombia, Diciembre de 2001.

- DODGE, K.; PETTIT, G.; MCCLASKEY, C. y BROWN, M. (1986). "Social competence in children". *Monographs for the Society for Research in Child Development*, 51, 1-85.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. (2000) *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires: Fundec.
- DURKHEIM, E. (1986). *La reglas del método sociológico*. México. Fondo de Cultura Económica.
- EGLASH, ALBERT. (1977). "Beyond Restitution: Creative Restitution". En Joe Hudson and Buró Galaway. *Restitution in Criminal Justice*. Lexington, MA: D.C. Heath, 91, 92.
- EISNER, E. W. (1981). *The methodology of qualitative evaluation: the case of educational connoisseurship and educational criticism*. Stanford, Ca: Stanford University.
- EISNER, E. W. (1975). *The perceptive eye: To-ward the reformation of educational evaluation*. Stanford, Ca: Stanford Evaluation Consortium.
- EISNER, E. (1971). "Emerging models for educational evaluation". *School Review*, 2.
- ELLIOTT, J. (1993). *Reconstructing Teacher Education*. Teacher Development. Londres. Falmer Press.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (2003). "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación". RELIEVE:, v. 9, n. 1, p. 11-43.
http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1993). *Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria «Evaluación y Desarrollo Profesional»* (pp. 5-59). Las Palmas: Servicio de Publicaciones, Universidad de Las Palmas.
- ESTEBAN SERRANO, J.L. y MUÑIZ ALONSO, F. (2008). "Un centro que camina: La evaluación y la innovación como motores de la vida escolar. El caso del IES Arcipreste de Hita". En Feito Alonso, R. y López Ruiz, J.I. (Coord.), *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona. Hipatia Editorial. Págs. 135-161.
- EYSENCK, H. J. (1976). *Delincuencia y personalidad*. Madrid. Marova.
- EYSENCK, H. J. (1978). *Fundamentos biológicos de la personalidad (4ª. Ed.)*. Barcelona. Fontanella.

- EYSENCK, H. J. (1970). *The structure of human personality* (3a. ed.). Nueva York. Methuen.
- HARRIS, P. Y JONES, P. (1999). "Differentiating delinquent youths for program planning and evaluation". *Criminal Justice and Behavior*, 26, 4, pp. 403-434.
- HAWKINS, J.; HERRENKOHL, T.; FARRINGTON, D.; BREWER, D.; CATALANO, R.; HARACHI, T; y COTHERN, L. (2000). "Predictors of Youth Violence", en *Juvenile Justice Bulletin*, April, OJJDP, Washington, DC. 1-10.
- HEIN, A. (2004). *Factores de riesgo y delincuencia juvenil*. Revisión de la literatura nacional e internacional. Santiago. Fundación Paz Ciudadana.
- HENGGELER, S., SCHOENWALD, S., BORDUIN, C., ROWLAND, M. Y CUNNINGHAM, P. (1998). *Multisystematic treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. N.Y. The Guilford Press.
- HODDER, I. (2000). "The interpretation of documents and material culture". En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 703-717.
- IBARRA, O. H., LEININGER, B. S. Y ROSIER, L. E. (1984). A note on the complexity of program evaluation. *Mathematical Systems Theory*, 17 (2), 85-96.
- ICHIMURA, H. Y LINTON, O. (2005). *Asymptotic expansions for some semiparametric program evaluation estimators*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FARRINGTON, D. Y WELSH, B. (2007). *Saving children from a life of crime. Early risk factors and effective interventions* (1a. Ed). New York. Cambridge University Press Inc.
- FARRINGTON, D. (2005). Developmental and life-course criminology: Key theoretical and empirical issues. *Criminology*. 41, 221-225.
- FARRINGTON, D. (2003). "Childhood origins of Antisocial Behavior". *Clinical Psychology and Psychotherapy*. 12, 177-190.
- FEITO ALONSO, R. y LÓPEZ RUIZ, J.I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona. Hipatia Editorial.
- FELD, BARRY C. (1999). *Bad Kids. Race and the Transformation of the Juvenile Court*, New York. Oxford University Press.
- FELIZ MURIAS, T.; SEPÚLVEDA BARRIOS, F. y GONZALO FERNÁNDEZ, R. (2008). *Didáctica General para educadores sociales*. Madrid. Ed. McGraw-Hill

- FERNÁNDEZ, J. (1991). "La evaluación de la calidad docente". En A. Medina (Coord.), *Teoría y métodos de evaluación*. Madrid: Cincel.
- FERNÁNDEZ DURÁN, M.A. (2004). *Desarrollo de la competencia social: aplicación del Programa prosocial para jóvenes en el contexto escolar*. Trabajo de Investigación. DEA. Universidad de Valencia.
- FERNÁNDEZ GUTIÉRREZ, A. M^a. (2003). *La intervención socioeducativa como proceso de investigación. Una experiencia de reflexión-acción en Centros de Menores*. Valencia. Nau Llibres.
- FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, G. (2007). "Participación infantil y Adolescente en Asturias". En *Observa: - Monográfico 1- Participación infantil y Adolescente en Asturias*. Enero de 2007, p.3. Oviedo. Edita: Observatorio de la Infancia y de la Adolescencia del Principado de Asturias (Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, la Familia y la Adolescencia). <http://www.graficosweb.com/observatorio/>
- FERRÁNDEZ, A; SARRAMONA, J y TARÍN, L. (1987). *Didáctica y tecnología de la educación*. Madrid. Anaya.
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. Y BRAVO ARTEAGA, A. (2009): *SERAR – Sistema de Evaluación y Registro en Acogimiento Residencial*. Oviedo. Edita: Nieru.
- FETTERMAN, D.; KAFTARIAN, S. Y WANDERSMAN, A. (1996). *Empowerment evaluation*. London, C.A: Sage.
- FITZGERALD, M.; STEVENS, A. Y HALES, C. (2004). *Review of knowledge on juvenile violence: trends, policies and responses in Europe*. KCJC. University of Kent.
- FOLC'HLAY, B. Y PLOTTU, E. (1998). "Democratic evaluation". *Evaluation*, 4 (3), págs. 261-277.
- FOLGUEIRAS, P. (2007). "La evaluación participativa de un programa de formación para una participación activa e intercultural". En *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 25, nº 2, 2007, págs. 491-511. <http://revistas.um.es/rie/article/view/96971/93151>
- FORÉS, A. y VALLVÉ, M. (2002). *Quan didàctica porta nom d'educació social*. Barcelona. Fundació Pere Tarrés.
- FREINET, C. (1999). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.

- FREIRE, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid. SIGLO XXI.
- FREIRE, P. (1999a). *Pedagogía de la Autonomía*. México. SIGLO XXI.
- FREIRE, P. (1999b). *Cartas a quien pretenda enseñar*. México. SIGLO XXI.
- FRIENDSHIP, C.; BLUD, L.; ERIKSON, M. Y TRAVERS, R. (2002). *An evaluation of cognitive behavioural treatment for prisoners*. London: Home Office. Findings, 161.
- FRYDENBERG, E. & LEWIS, R. (1997). ACS. *Escala de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones.
- FUERTES, J. y SÁNCHEZ REDONDO, J. M. (1993). "Requisitos básicos para una intervención adecuada". En *II Congreso Estatal Infantil Maltratada* (11-13 noviembre 1991). Vitoria: Servicio Publicaciones Gobierno Vasco (pp.123-150).
- FUNDACIÓN DIAGRAMA (2005). *Programa de competencia psicosocial: Jabato*. Murcia: Edita Fundación Diagrama.
- GABILONDO, A. (2009a). "Gabilondo apunta la posibilidad de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años". *El Mundo.es* 29/10/09. <http://www.elmundo.es/elmundo/2009/10/29/espana/1256814489.html>
- GABILONDO, A. (2009b). "Gabilondo apunta la posibilidad de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años". *Cuatro Noticias*. 29/10/09 http://www.cuatro.com/noticias/noticias/gabilondo-apunta-posibilidad-ensenanza-obligatoria-anos/20091029ctoultpro_12/
- GARCÍA-PABLOS DE MOLINA, A. (2003). *Tratado de Criminología* (3ª.Ed.). Tirant Lo Blanch: Valencia.
- GARCÍA ROCA, J. (1991). "Metodología de la intervención social". En VVAA. *Pedagogía de la marginación*. Madrid. Editorial Popular. Pp. 11-30.
- GARDNER, H. (1994). *La mente escolarizada*. Barcelona. Paidós.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona. Paidós.
- GARRET, C.J. (1985). "Effects of residencial treatment on adjudicated delinquents". En J. of Res, in Crime & Delinquency, 22, 287-308.
- GARRIDO GENOVÉS, V. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Fundamentos de la intervención*. Vol. 1. Valencia. Tirant Lo Blanch.

- GARRIDO GENOVÉS, V.; ROSS, R.R. Y LÓPEZ, M^a J. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- GARRIDO GENOVÉS, V. (1993). *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Madrid. Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- GARRIDO GENOVÉS, V. (1989). *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona. CEAC.
- GARRIDO GENOVÉS, V. (1988). "La prisión como institución de ayuda educativa". *Bordón*, vol. 40, nº 4, 639-648.
- GARRIDO, V. Y GÓMEZ, A. (1997). *El pensamiento psicosocial. Una guía introductoria*. Valencia. Cristóbal Serrano.
- GARRIDO GENOVÉS, V. y GÓMEZ, A. (1996). *Pensamiento prosocial: Prevención y tratamiento de la delincuencia y abuso de drogas. Modelo cognitivo*. Madrid. MEPSA.
- GARRIDO GENOVÉS, V. y LÓPEZ LATORRE, M^a.J. (2005). *Manual de Intervención educativa en readaptación social. Vol. 2*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- GARRIDO, V. Y LÓPEZ, M^a.J. (2003). "Tratamientos eficaces con menores infractores". En *Materiales de Trabajo. Nº 92. Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento* (pp. 151-177). Madrid. Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- GARRIDO GENOVÉS, V. y LÓPEZ LATORRE, M^a. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- GARRIDO GENOVÉS, V. y MARTÍNEZ FRANCÉS, M.D. (1998). *Educación social para delincuentes*. Valencia. Tirant-Criminología y Educación Social.
- GARRIDO, V.; REDONDO, S. Y STANGELAND, P. (2001). *Principios de criminología*. Valencia. Tirant Lo Blanch.
- GARRIDO, V., STANGENLAND, P. Y REDONDO, S. (2001). *Principios de criminología*. Valencia. Tirant Lo Blanch.
- GARRET, C.J. (1985). "Effects of residencial treatment on adjudicated delinquents". En *J. of Res, in Crime & Delinquency*, 22, 287-308.
- GENDREA, P. y ROSS, R. (1979). "Effective correctional treatment: bibliotherapy for cynics". *Crime & Delinquency*, 25, 463-489.

- GERVER, R. (2012). "Entrevista a Richard Gerver". En *E-innova, Revista electrónica de educación*. Vol. 17. Enero de 2012. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
<http://www.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/17/art953.php>
- GERVER, R. (2010a). *Creating Tomorrow's Schools Today: Education - Our Children - Their Futures*. New York. Network Continuum Education.
- GERVER, R. (2010b). "Entrevista Richard Gerver: Devolver la pasión por la enseñanza a los profesores y el placer del aprendizaje a los alumnos". En Eduardo Punset, *Crear hoy las escuelas de mañana*. REDES con la educación del futuro, 13/12/2010.
<http://www.rtve.es/television/20101213/crear-hoy-escuelas-manana/385896.shtml>
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid. Morata.
- GINÉ FREIXES, N. (2007). *Proyecto docente e investigador. Proyecto docente: Didáctica General (Educación social)*. Barcelona. Documento policopiado.
- GLASER. (1956). "Theories and behavioural images". *American of Sociology*, 61, pp.433-444.
- GOLDSTEIN, A.P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martinez Roca.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York. Bantam Books. Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996 –15ª edición 1997.
- GÓMEZ, A. Y MENÉNDEZ, M^a. J. (2006). *Participación Infantil en Procesos Electorales*. México. Save the Children México Fundación Mexicana de Apoyo Infantil, A.C.
- GÓMEZ SÁEZ, A. (2006). "Intervención educativa eficaz en justicia juvenil: el programa del pensamiento prosocial versión corta para jóvenes". Valencia. Universidad de Valencia (Sin publicar).
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, M. (1998). *La atención socioeducativa a los marginados asturianos (1900-1939)*. Oviedo. Servicio de publicaciones Principado de Asturias.
- GONZÁLEZ, G. y GARRIDO, V. (1996). *Escala de observación para menores infractores y Cuestionario de déficit de comportamiento*. Materiales no publicados.

- GOTOR DE ASTORZA, M.; BERDONCES ESCOBAR, J.M. y DOMÍNGUEZ VILLALTA, C. (2008). "El IES Diamantino de Sevilla: una escuela de todos y para todos". En Feito Alonso, R. y López Ruiz, J.I. (Coord.), *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona. Hipatia Editorial. Págs. 107-134.
- GOTTFREDSON, M. (1979). "Treatment destrtction techniques". *J.of Res.in Crime & Delinquency*, enero, 39-54.
- GRAÑA GÓMEZ, J.L.; GARRIDO GENOVÉS, V. Y GONZÁLEZ CIEZA, L. (2007). "Evaluación de las características delictivas de menores infractores de la comunidad de Madrid y su influencia de la planificación del tratamiento". *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, Vol. 7, 2007, pp. 7-18. <http://www.masterforense.com/pdf/2007/2007art1.pdf>
- GREGORIO ENRÍQUEZ, P. (2002). *Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en metodología de investigación*. Universidad Autónoma de Barcelona. <http://www.tesisenred.net/TDX-0305103-222855>
- GRUWELL, E. y FREEDOM WRITER (2007). *Diarios de la calle*. Barcelona. Elipsis Ediciones.
- GUBA, E.G. (1981). "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148-165.
- GUBA, E. (1989): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (coord.). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, pp. 148-165.
- HAWKINS, J.D.; HERRENKOHL, T.; FARRINGTON, D.; BREWER, D.; HARACHI, W., y COTHERN, L. (2000). "Predictors of Youth Violence", en *Juvenile Justice Bulletin*, April, OJJDP, Washington, DC. 1-10.
- HEIN, A. Y BARRIENTOS, G. (2004). *Violencia y Delincuencia Juvenil. Violencia y Delincuencia Juvenil. Comportamientos de riesgo y autorreportados y factores asociados* (1ª. Ed). Santiago. Fundación Paz Ciudadana.
- HERGGELER, S.W. (1989). Delinquency in adolescence. *Developmental clinical psychology and psichiatry series*, vol. 18, 7-151.
- HIRSCHI, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkekey. Universidad de California Press.
- HUIZINGA, D.; LOEBER, R.; THORNBERRY, T. y COTHERN, L. (2000). "Co-occurrence of Delinquency and Other Problem Behaviors", en *Juvenile Justice Bulletin*, November, OJJDP, Washington, DC. 1-8.

- JARIOT GARCÍA, M. (2001). *La evaluación de la intervención mediante programas de orientación. El proceso de evaluación del desarrollo de una intervención desde un modelo de consulta*. Universitat Autònoma de Barcelona. TDR. <http://www.tesisenred.net/TDX-1122101-140733>
- JONSON, G. Y HUNTER, R.M. (1995). Evaluation of the specialized drug offender program. En R.R. Ross (Eds.), *Thinking straight: The Reasoning and Rehabilitation Program for delinquency prevention and offender rehabilitation*. Ottawa, Canada: AIR Training and Publications. Págs. 215-234.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T. Y MARUYAMA, G. (1983). "Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research". *Review of Educational Research*, 52, pp.5-54.
- JUSTICIA, F.; BENÍTEZ, J.; PICHARDO, M^a; FERNÁNDEZ, E.; GARCÍA, T. Y FERNÁNDEZ, M^a. (2006). "Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. N^o 9. Vol. 4 (2), 2006. ISSN: 1696-2095 pp. 131-150. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/resvista/articulos/9/espanol/Art_9_117.pdf
- KAZDIN, A.E. y BUELACASAL, G (2001). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid. Pirámide.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación-acción*. Barcelona. Laertes.
- KOHLBERG, L. (1984). *The Psychology of Moral development: moral stages and the life cycle*. San Francisco: Harper and Row.
- KOHLBERG, L.; POWER, F. Y HIGGINS, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- KOKKINOS, C. y PANAYIOTOU, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30, 520-533.
- LED, P. (2003). Implantación institucional. Monográfico sobre competencia social. *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 66-67.
- LEWIN, K. (1946). *Action Research and Minority problems*. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.

- LINCOLN, Y. y GUBA, E. (1999) "Establishing trustworthiness". En A. Bryman y R. G. Burgués (Eds.) *Qualitative Research*. London. Sage Publications, pp. 397-344.
- LIPSEY, M.W. y DERZON, J. (1998). "Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood", en *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions* (Edit. Loeber y Farrington). Sage Publications, Thousand Oaks, CA. 86-105.
- LÓPEZ, M^a J. y GARRIDO, V. (2005). "Un modelo para la prevención e intervención de la conducta antisocial". En Garrido y López. *Manual de intervención educativa en readaptación social*. Vol.2. Los programas del pensamiento prosocial. Valencia. Tirant lo Blanch.
- LÓPEZ, M^a.J. y GARRIDO, V. (2003). "Tratamientos eficaces con menores infractores" En Materiales de Trabajo. N^o 92. *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento*. Madrid. Ministerio de trabajo y asuntos sociales. Págs. 151-177.
- LÓPEZ LATORRE, M.J. y GARRIDO, V. (2000). *La necesidad de prevenir e intervenir la delincuencia juvenil*. Informe Técnico no publicado. Madrid: Universidad Carlos III.
- LÓPEZ LARORRE, M.J., GARRIDO GENOVÉS Y ROSS, R.R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- LÓPEZ MARTÍN, E. Y DOLERA CARRILLO, M^a (2008). "La evaluación del riesgo en el contexto de la ley penal juvenil". *IPSE-ds – Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social*-. N^o1, Noviembre 2008. Pp. 41-56.
https://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/7064/7064957/revista_ipseds_num_1web.pdf
- LORENZO, M. (2001). Aplicación del PPS en el centro penitenciario de Pereiro de Aguiar. En M.J. López, V. Garrido y R.R. Ross (Eds.), *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes (Capítulo 20)*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- LORENZO MODELO, M. (1998). "Un modelo de intervención pedagógica: aplicación del programa de competencia psicosocial en el módulo de mujeres del centro penitenciario de Pereiro de Aguiar (Ourense)". En V. Garrido y M.D. Martínez (Eds.), *Educación social para delincuentes* (pp. 197-243). Valencia. Tirant Lo Blanch.

- LORENZO MOLEDO, M. (1997). *La delincuencia femenina en Galicia. La intervención pedagógica*. Secretaría Xeral da Presidencia da Xunta de Galicia.
- MACDONALD, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*, 125-136. London: McMillan. **Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa** [www.uv.es/RELIEVE] pag. 39
- MACDONALD, B. (1971). The evaluation of the Humanities Curriculum Project: a holistic approach. *Theory into Practice*, 10, 3, 163-169.
- MAGER, R. F. (1962). *Preparing instructional objectives*. Palo Alto, CA.: Fearon.
- MANZANO, N. (2000). "Indicadores para evaluar programas de orientación educativa". *Revista de Orientación Educativa y Psicopedagógica*, 11 (19), 51-75.
- MARINA, J.A. Y BERNABEU, R. (2007). *La competencia social y ciudadana*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARINA, J. A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.M. (2003). "La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación". En Martínez Bonafé y otros. *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona. Editorial Graó.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (2010). *Parentalidad Positiva en Asturias. La Orientación Educativa Familiar como Prestación Social Básica de Servicios Sociales para fomentar la Parentalidad Positiva*. Oviedo. Ed.: Consejería de Bienestar Social y Vivienda del Principado de Asturias. <http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/f04032011114722.pdf>
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de Competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid. Ed.: Secretaría General Técnica. Ministerio de Sanidad y Política Social. Secretaría General de Política Social y Consumo. <http://www.observatoriodelainfancia.msps.es/productos/docs/programaGuiaDesarrolloCompetencias.pdf>
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (2007). *Evaluación de programas: modelos y procedimientos*. Madrid. Ed.: UNED.
- MARTÍNEZ, R. A. Y SAN FABIÁN, J.L. (2002). "Autoevaluación de la cultura participativa del Centro". *Organización y Gestión Educativa*, 4. Dossier de Herramientas; pp. 1-8.

- MARZOA, J.A. (2001). *Menores inadaptados: Intervención y evaluación*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela.
- MATEOS-APARICIO NARANJO, J. M^a. (2009). *Evaluación de la efectividad de programas destinados a la promoción y mejora de la convivencia en un centro de educación secundaria de la provincia de Ciudad Real*. Burgos. Universidad de Burgos. Tesis doctoral.
http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/100/1/Mateos-Aparicio_Naranjo.pdf
- MCGUIRE, J. y PRIESTLEY, P. (1995). "Reviewing «What work's»: Past, present and future". En McGuire, J. (ed). *What works: Reducing reoffending: Guidelines from research and practice*. Chichester: Wiley.
- MCKILLIP, J. (1989). *Need Analysis. Tools for the Human Services and Education*. London. Sage Publ.
- MEIRIEU, P. (2009). *Aprender sí. Pero ¿Cómo?*. Barcelona. Octaedro.
- MEIRIEU, P. (2007). "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender". En *Cuadernos de pedagogía*. Nº 373. Noviembre 2007. Pp. 42-47.
- MEIRIEU, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona. GRAÓ.
- MEIRIEU, P. (1997). *La escuela modo de empleo. De los "métodos activos" a la pedagogía diferenciada*. Barcelona. OCTAEDRO.
- MENÉNDEZ VEGA, C. (2010). *La formación del Laicado en Santiago de Chile: Desarrollo y evaluación*. Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (Tesis).
- MERTON, R. K. (1980). *Teoría y estructura social*. México. Fondo de la cultura económica.
- MILLER, W.R. y ROLLNICK, S. (2003). *La entrevista motivacional*. Barcelona. Paidós.
- MILLER, W.R.; ZWEBEN, A.; DICLEMENTE, C.C. y RYCHTARIK, R.G. (1995). "Motivational Enhancement Therapy manual: A clinical research guide for therapists treating individuals with alcohol abuse and dependence". (Volume 2, Project MATCH Monograph Series) Rockville, MD: National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism.
- MOLINA MORALES, P y LÓPEZ MARTÍN, E. (2001). *La nueva regulación de la responsabilidad Penal del Menor*. Murcia. Consejería de Trabajo y Política Social de la Región de Murcia.

- MONJAS CASARES, M.I. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid. PECE.
- MORALEDA, M., GONZÁLEZ, A., y GARCÍA GALLO, J. (1998). AECS. *Actitudes y estrategias cognitivas sociales*. Madrid: TEA.
- MUNIZAGA ACUÑA, A. M. (2009). "Potencialidades del enfoque de factores de riesgo. Breve revisión de las teorías del delito". *Revista Conceptos. Edición nº 12 –diciembre de 2009*. Santiago de Chile. Fundación Paz Ciudadana. http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20100218170016.pdf
- MUÑOZ GARCÍA, J.J. (2004). "Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes". En *Revista Psiquiatría Fac. Med. Barna 2004*; 31(1): pp. 21-37. http://www.nexusediciones.com/pdf/psiqui2004_1/ps-31-1-004.pdf
- NEMIROVSKI, M. (2009). "Nemirovski: Aquello del 'ma, me, mi, mo, mu' ya está obsoleto. La formadora argentina reivindica en el CPR nuevos métodos de enseñanza". *Diario La Nueva España. Oviedo. Jueves 10 de diciembre de 2009*. <http://www.lne.es/aviles/2009/12/10/nemirovski-ma-mo-mu-obsoleto/845699.html>
- NETTLER, G. (1982). *Responding to crime*. Cincinnati. Anderson.
- NIETO, S. (2003). *What Keeps teachers Going?*. New York. Teachers College Press.
- NIETO, S. (2007). "Profesores al pie del cañón. Lecciones desde el terreno". *Cuadernos de pedagogía*. Nº 374 (diciembre), pp. 44-47
- NUNAN, D. (1991). *Language teaching methodology - A textbook for teachers*. New York. Prentice Hall International.
- OBIOLS SOLER, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Universidad de Barcelona. Tesis. TDR <http://www.tesisenred.net/TDX-0623106-091502>
- O'CONNOR J. y SEYMOUR J. (2003). *PNL para formadores*. Barcelona. URANO.
- OLWEUS, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Ediciones Morata S.L.
- ORDEN HOZ, A. DE LA (2000). "La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática". En *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 2000. Volumen 18, número 2, págs. 261-287.

- OWENS, T. R. (1973). "Educational evaluation by adversary proceedings". En E.R. House (Comp.), *School Evaluation: The Politics and Process*. Berkeley: McCutchan.
- PARCERISA, A. (2004). *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona. Graó.
- PARCERISA, A. y FORÉS, A. (2003). "Didáctica y educación social: ¿Una convivencia llena de posibilidades?". En *Revista de intervención Socioeducativa*. Nº 25. Septiembre-Diciembre. Pp. 71-84.
- PARCERISA, A.; GINÉ, N. Y FORÉS, A. (2010). *La educación social. Una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas*. Barcelona. Graó.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1977). "Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes". En Hamilton D. y otros (Eds.), *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.
- PÉREZ-CAMPANERO, M^a P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de Intervención Socioeducativa*. Madrid. Narcea.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, J. C. (2008). "Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. ISSN. 1696-2095. Nº 15. Vol. 6 (2) 2008, pp: 523-546. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_246.pdf
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid. La Muralla.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000). "La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática". En *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 2000. Volumen 18, número 2, págs. 261-287.
- PÉREZ JUSTE, R. (1995). Evaluación de programas educativos, en A. Medina Rivilla y L.M. Villar Angulo (Edits). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Univérsitas, 73-106.
- PÉREZ JUSTE, R. (1992). "Evaluación de programas de orientación". *Actas V Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Tenerife.
- PÉREZ SERRANO, G. (2003). *Pedagogía social. Educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid. Narcea.

- PÉREZ SERRANO, G. (2001). "Presupuestos metodológicos. Perspectiva crítico-reflexiva", en Pérez Serrano (Coord.). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid. Narcea.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid. La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, M.G. (1990). *Investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- PICAS, S. (2010). "La educación un trabajo vocacional". En Punset, E. *La Revolución Educativa. Redes nº 64 Madrid*. Agencia Planetaria S.A para TVE, S.A. Minutos 4:55 – 5:16. <http://smartplanet.blip.tv/file/3768038/>
- PINTADO REY, V.R. (2003). *La competencia social de los jóvenes de un centro de responsabilidad penal de menores. Una evaluación de necesidades*. Oviedo. Universidad de Oviedo. Vitu.
- PINTADO REY, V.R. (2007). "Socialización y menores en régimen de internamiento". En Rodríguez Díaz, F.J. y Becedóniz Vázquez, C. *El menor infractor. Posicionamientos y realidades*. Oviedo. Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores. Gobierno del Principado de Asturias. Pp. 312-337.
- PLATT, J.J. y DUOME, M.J. (1981). *TIPS: Training in Interpersonal Problem-solving Skills*. Philadelphia, Penn. Hahnemann Medical College & Hospital.
- POSTIC, M. y DE KETELE, J.M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid. Narcea.
- PRINZIE, P., ONGHENA, P., HELLINCKX, W., GRIETENS, H., GHESQUIÈRE, P. Y COLPIN, H. (2004). "Parent and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalising problem behaviour in children". *European Journal of Personality*, 18, 73-102.
- PROYECTO DE CENTRO DE LA CASA JUVENIL DE SOGRANDIO (2007). Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores. Principado de Asturias.
- PROYECTO SOCIOEDUCATIVO DE LA CASA JUVENIL DE SOGRANDIO (2007). Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores. Principado de Asturias.
- PROYECTO SOCIOEDUCATIVO DE LA CASA INFANTIL "VILLA ALEGRE" (2008). Consejería de Bienestar Social y Vivienda. Principado de Asturias.
- PUEYO, A. Y REDONDO, S. (2007). "Predicción de la violencia: Entre la peligrosidad y la valoración del riesgo de Violencia". *Papeles del Psicólogo*,

2007. Vol. 28 (3). Pp. 157-173. [http://ub.academia.edu/antonioandrespueyo/Papers/527272/Prediccion de la violencia entre la peligrosidad y la valoración del riesgo de violencia](http://ub.academia.edu/antonioandrespueyo/Papers/527272/Prediccion_de_la_violencia_entre_la_peligrosidad_y_la_valoracion_del_riesgo_de_violencia)
- PUMARES PUERTAS, L. (2008). "El colegio público Trabenco. Tres décadas de innovación educativa". En Feito Alonso, R. y López Ruiz, J.I. (Coord.), *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona. Hipatia Editorial. Págs. 45-84.
- REICHART, C. Y RALLIS, S. (eds.) (1994). *The qualitative-quantitative debate: new perspectives. New directions for Evaluation*, nº 61. S. Francisco, Jossey Bass.
- REISS, J. (1995). "Crime Prevention in Urban Communities. A Western Perspective", en *Crime Prevention in the Urban Community* (Edit. Miyazawa y Miyazawa). Kluwer, Deventer (The Netherlands). 3-10.
- REDONDO, S.; PÉREZ, M. Y MARTÍNEZ, M. (2007). "El riesgo de reincidencia en agresores sexuales: Investigación Básica y valoración mediante el SVR-20". *Papeles del Psicólogo*, Septiembre-Diciembre, año/vol. 28, número 003. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Madrid, España. pp. 187-195. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/778/77828305.pdf>
- REDONDO ILLESCAS, S.; GARRIDO GENOVÉS, V. Y PÉREZ FERNÁNDEZ, E. (1992). "Entorno penitenciario y competencia psicosocial: un modelo integrado de reinmersión social". En V. Garrido Genovés y S. Redondo Illescas (Dir.). *La intervención educativa en el medio penitenciario. Una década de reflexión* (pp. 233-246). Madrid: Ed. Diagrama.
- RICHARDSON, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.
- RINCÓN, D.; LATORRE, A.; ARNAL, J. y SANS, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dykinson.
- RODRÍGUEZ, F.J. (2000). "Informe sobre violencia y competencia social en jóvenes de enseñanza secundaria de la Comunidad Autónoma de Asturias: Análisis de resultados y necesidades". Universidad de Oviedo (material no publicado).
- RODRÍGUEZ DÍAZ, F.J. y BECEDÓNIZ VÁZQUEZ, C. (2007). *El menor infractor. Posicionamientos y realidades*. Oviedo. Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores. Gobierno del Principado de Asturias.
- RODRÍGUEZ GOMÉZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe.

- ROGERS, C. (1979). *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS, C. (1980). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.
- ROGERS, C. (1982). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- ROGERS, C. (1993). *Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría*. México: Paidós.
- ROGERS, C. (1995). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.
- ROOSA, J. B. (1971). *SOCS: Situations, Options, Consequences and Simulation. A technique for teaching social interaction. Paper presented at the American Psychological Association*. Montreal (Canada). August.
- ROSS, R.R. (1987). Prevención de la delincuencia a través del entrenamiento cognitivo. En V. Garrido Genovés y M.B. Vidal Del Cerro (Comp.). *Lecturas de Pedagogía Correccional* Valencia: Nau Llibres. pp. 135-148.
- ROSS, R. Y HILBORN, J. (2003a). *Time to think again*. Ottawa, Canada. Air Training and Publications.
- ROSS, R Y HILBORN, J. (2003b). *Reasoning and rehabilitation 2*. Ottawa, Canada. Air Training and Publications.
- ROSS, R.R. y FABIANO, E. (1985): *Time to think. A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Johnson City, Tennessee: Institute of Social Sciences & Arts.
- ROSS, R.R., FABIANO, E.A. Y DIEMER-EWLES, C. (1995). The Pickering Project for high risk probationers. En R.R. Ross y R.D. Ross (Eds.), *Thinking Straight: The Reasoning and Rehabilitation Program for Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Ottawa, Canada: AIR Training and Publications. Págs. 145-153.
- ROSS, R.; FABIANO, E.A. y EWLES, C.D. (1988). "Reasoning and rehabilitation. International Journal of Offender". *Therapy and Comparative Criminology*, 32 (1): 29-35.
- ROSS, R., FABIANO, E. A. y EWLES, C.D. (1982). Reasoning and Rehabilitation. *International Journal of Offender. Therapy and Comparative Criminology*. 32, 29-35.
- ROSS, R.R.; FABIANO, E.; y GARRIDO GENOVÉS, V. (1990). "Pensamiento prosocial: El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia". *Revista Delincuencia*, 1 (monográfico), 1-116.

- ROSS, R.; FABIANO, E.; GARRIDO, V.; y GÓMEZ, A. (1996). *El pensamiento prosocial: El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia y abuso de drogas*. Valencia. Cristóbal Serrano.
- ROSS, R.; FABIANO, E.; GARRIDO, V., y GÓMEZ, A. (1995): *El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención de la delincuencia y el abuso de drogas*. Madrid: Mepsa.
- ROSS, R.; FABIANO, E. y ROSS, R.D. (1986). *Reasoning and rehabilitacion*. Ottawa, Canada: Air Traininig and Publications.
- ROSS, R.R. y GENDREAU, P. (1980). *Effective correctional treatment*. Toronto. Butterworths.
- ROSS, R.R. y MCKAY, H.B. (1979). *Self-mutilation*. Lexington, MA. DC Heath.
- ROSS, R.R. Y ROSS, R.D. (1995). *Thinking Straight: The Reasoning and Rehabilitation Program for Delinquency Prevention and Offender Rehabilitacion*. Ottawa, Canada: Air Training and Publications.
- ROSSI, P., FREEMAN, H. Y LIPSEY, M. (1999). *Evaluation. A systematic approach*. Thousand Oaks, Sage.
- RUTTER, M., GILLER, H. & HAGELL, A. (1998). *Antisocial behavior by young people* (1a. Ed.). Estados Unidos. Cambridge University Press.
- SAN FABIAN MAROTO, J.L. (2000). "La escuela y la perdida de sentido". *Revista de Educación*. Nº. 323, pp. 9-28.
- SAN FABIÁN, J.L. (1996): "Diseño de evaluaciones de la educación como fenómeno social". En *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*, Bilbao, Ediciones Mensajero, págs. 119-227.
- SÁNCHEZ HERAS, J.; RIDAURA COSTA, M^a J. y ARIAS SALVADOR, C. (2012). *Manual de Intervención para Familias y Menores con conductas de Maltrato*. Valencia. Tirant lo Blanch –Márgenes-.
- SANTOS, M. Y LORENZO, M. M. (1996). La cuestión de la intervención pedagógica en la delincuencia juvenil femenina: Claves del proceso a partir de un estudio en Galicia. *Revista de ciencias de la Educación*. 166, 183-196.
- SCRIVEN, M. (1997). "Truth and Objectivity in Evaluation". En Chelimsky, E. y Sadish,W. (eds.). *Evaluation for the 21 Century*. London, CA: Sage
- SCRIVEN, M. (1967). "The methodology of evaluation". En *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company.

- SCHULZ, J. J., FLORIO, S. Y ERIKSON, F. (1982). "Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in the school". En Gilmore, P y Glatthorn, A. (Comps.). *Children in and out of school: ethnography and education*. Washington. DC Center for Applied Linguistics.
- SEDÓ, 1999. *Treballant com a educadora o educador social*. Barcelona. Pleniluni.
- SEGURA MORALES, M. (2004). *Ser persona y relacionarse*. Madrid: Narcea.
- SEGURA, M. (2003). "Un programa de competencia social. Monográfico sobre competencia social". *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 46- 50.
- SEGURA MORALES, M. (2002). *Ser persona y relacionarse*. Madrid: Narcea.
- SEGURA, M. (1985). *Tratamientos eficaces de delincuentes juveniles*. Madrid. D.G. de Protección Jurídica del Menor.
- SEGURA, M. y ARCAS, M. (2003). *Relacionarse bien*. Madrid: Narcea.
- SERRANO, J.M. ; MORENO, T.; PONS, R.M^a. y LARA, R.S. (2008). "Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa- REDIE-* , Vol. 10, Núm. 2, sin mes, 2008, pp. 1-30. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15511134003>
- SILVA, F. & MARTORELL, M.C. (1995). BAS-3. *Batería de Socialización*. Madrid. TEA.
- SILVA DO ROSARIO, T.; LÓPEZ MARTÍN, E. Y GARRIDO GENOVÉS, V. (2005). "Inventario de Gestión e intervención para jóvenes (I.G.I.-J)". En Garrido Genovés, V. *Manual de intervención educativa en readaptación social. Fundamentos de la intervención*. Vol. 1. Valencia. Tirant Lo Blanch. Págs. 140-146.
- SELIGMAN, M.E.P. (1995). The effectiveness of psychotherapy: The Consumer Reports study. *American Psychologist*, 50 (12), 965-974.
- SHADISH, W., COOK, T. y LEVITON, L. (1991). *Foundations of program evaluation*. Newbury Park, CA.: Sage.

- SILVER, R., MEASELLE, J., ARMSTRONG, J. y ESSEX, M. (2005). "Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition". *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.
- SPIVACK, G. Y SHURE, M.B. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- STANLEY BECKER, G. (1968). "Crimen y castigo: Un acercamiento económico". *El diario de la economía política* N° 76: [pp. 169-217.](http://www.nber.org/chapters/c3625.pdf)
- STAKE, R. E. (1975a). "Program evaluation: particularly responsive evaluation". *Occasional Paper*, 5. University of Western Michigan.
- STAKE, R. E. (1975b). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Ohio: Merrill.
- STAKE, R. E. (1967). "The countenance of educational evaluation". *Teacher College Record*, 68, 523-540.
- STAKE, R. Y MABRY, L. (1997). *Advances in program evaluation*. Newbury Park, CA.: Sage.
- STUFFLEBEAM, D. L. (2002). "The CIPP model for evaluation". En D.L. Stufflebeam y T. Kellaghan, (Eds.) *The internacional handbook of educational evaluation* (Capítol 2). Boston. Kluwer Academic Publishers.
- STUFFLEBEAM, D. L. (1971). "The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability", *Journal of Research and Development in Education* (otoño).
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A.J. (2005). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona. Paidós y M.E.C.
- SUÁREZ, M. "Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación". *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 1 N° 1 (2002) Facultade de Ciencias da Educación. Universidad de de Vigo. <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>
- SUTHERLAND, E.H. (1947). "A Theory of crime: differential association". En R.D.Crutchfield, G.S. Bridges y J. G. Weis (Eds.), *Crime: readings. (Vol.1): Crime and society*. Thousand Oaks (EEUU): Pine Forge Press.

- TANN, C.S. (2004). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid. Ediciones Morata, S.L. y Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires (Argentina). Editorial Paidós.
- TEJEDOR, J. (2000). "El diseño y los diseños en la evaluación de programas". En *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 2000. Volumen 18, número 2, págs. 319-339.
- TIMMERMAN, I. y EMMELKAMP, P. (2005). "An Integrated Cognitive-Behavioural Approach to the Aetiology and Treatment of Violence". *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 167-176.
- TONUCCI, F. (2008). *FRATO 40 años con ojos de niño*. Barcelona. Graó.
- TRIANES, M^a. V. y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir: Un programa para secundaria*. Bilbao. DESCLÉE.
- TRIANES, M^a. V., MUÑOZ, A.M. y JIMÉNEZ, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid. PIRÁMIDE.
- TYLER, R. W., (ED.) (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago. University of Chicago Press.
- TYLER, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago. University of Chicago Press.
- VÁSQUEZ, C. (2003). "Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social (social development theories)". *Revista de Derecho*, Vol. XIV, julio 2003, pp. 135-158. http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-09502003000100008&script=sci_arttext
- VÁSQUEZ, C. (2003a). Teorías criminológicas sobre delincuencia juvenil. En Colex (Ed.) *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminológicas* (1^a.Ed., pp.63-119). Madrid, España.
- VÁZQUEZ, M^a J.; ARCE, R. Y NOVO, M. (2003). "Teorías explicativas de la conducta agresiva y antisocial. El enfoque sociológico". En Fariña, F. y Arce, R. *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento*. Materiales de trabajo N^o 92 – Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Dirección General de Acción Social, del Menor y de la Familia). Pp. 65 - 78.

- VÁZQUEZ, M^a. J.; FARIÑA, F. Y SEIJO, D. (2003). “-Teorías explicativas del comportamiento agresivo y antisocial desde una perspectiva neuro-Fisio-Biológica- y -Teorías explicativas de la conducta agresiva y antisocial. El enfoque psicológico-”. En Fariña, F. y Arce, R. *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento*. Materiales de trabajo N^o 92 – Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Dirección General de Acción Social, del Menor y de la Familia). Pp. 1- 64.
- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C.; ALONSO, C.; DÍEZ, M.; FERRANDIS, A. y GARCÍA SEGADOR, V. (2003). *Orientación comunitaria. El asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social*. Madrid. UNED.
- VENTURA FACI, R. y PÉLAEZ PÉREZ, V. (2000). *Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores. Comentarios y Jurisprudencia*. Madrid. Colex.
- VIO GROSSI, F. (1988). “Investigación participativa: precisiones de Ayacucho”, en VIO GROSSI (ed.). *Investigación participativa y praxis rural*. Santiago del Chile. CEAAL. Págs.64-79.
- WAGENSBERG, J. (2002). *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál es la pregunta? y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre*. Barcelona. Tusquets.
- WALTERS, E. y SROUFE, L. (1983). “Social competence as a developmental”. *Developmental Review*, 3, pp. 79-97.
- WANG, M. C. y WALBERG, H. J. (1987). Evaluating educational programs: An integrative, causal modeling approach. En D. S. Cordray y M. W. Lipsey (Eds.), *Evaluation Studies: Review Annual* (pp. 534-553). Thousand Oaks, CA: Sage.
- WASSERMAN, G. A.; KEENAN, K.; TREMBLAY R.; COIE J.; HERRENKOHL, T.; LOEBER, R. y PETECHUCK, D. (2003). “Risk and Protective Factors of Child Delinquency”, en *Child Delinquency. Bulletin Series*, April, OJJDP, Washington DC. 1-14.
- WEBSTER, C. D. Y JACKSON M. A. (1997) *Impulsivity, Theory, assessment, and treatment*. New York, NY: Guilford Press.
- WEBSTER-STRATTON, C. y TAYLOR, T. (2001). “Nipping early risk factor in the bud: preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0-8 years)”. *Prevention Science*, 2, 165-192.

- WILKINSON, J. (2005). "Evaluating evidence for the effectiveness of the Reasoning and Rehabilitation Programme". *The Howard Journal*, 44 (1), 70-85.
- WHITEHEAD, J. T. Y LAB, S.P. (1989). A meta-analysis of juvenile correctional treatment. *Journal of research in crime and delinquency*, vol. 26, nº3, 276-296.
- WOLF, R. L. (1975). "Trial by jury: a new evaluation method". *Phi Delta Kappa*, 57, 185-187.
- WOLF, R. L. (1974). "The citizen as jurist: A new model of educational evaluation". *Citizen Action in Education*, 4.
- YOSHIKAWA, H. (2005). "Long-Term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency". En *Future on Children* (Winter, 1995. Pp. 51-75). Princeton. University and The Brookings Institution.
- ZAMBRANO LEAL, A. (2005). "Philippe Meirieu. Trayectoria y formación del pedagogo". *Educere- Ideas y personajes de la educación latinoamericana y universal*. Año 9, nº 30, julio-agosto-septiembre de 2005, pp. 431-442. <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol9num30/articulo22.pdf>

BIBLIOGRAFÍA LEGISLATIVA.

NACIONES UNIDAS

- ❑ Convenio de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, ratificada por España a través de instrumento de ratificación de 30 de noviembre de 1990.
- ❑ Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores. Resolución 40/33 de 29 de noviembre de 1985. Reglas de Beijing.
- ❑ Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil. Resolución 45/112, de 14 de diciembre de 1990. Directrices de RIAD.
- ❑ Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la libertad. Resolución 45/110, de 14 de diciembre de 1990. Reglas de Tokio.
- ❑ Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad. Resolución 45/113, de 14 de diciembre de 1990.

CONTEXTO EUROPEO

- ❑ Resolución A3-0172/92, de 8 de julio de 1992. la Carta Europea de los Derechos del Niño, aprobada por el Parlamento Europeo.
- ❑ Recomendación (1987) 20 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, sobre reacciones Sociales ante la Delincuencia Juvenil.
- ❑ Recomendación (2003) 20 del Comité de Ministros de los Estados Miembros del Consejo de Europa, relativa a los nuevos modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia de menores.
- ❑ Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre "La prevención de la delincuencia, los modos de tratamiento de la delincuencia juvenil y el papel de la justicia del menor en la Unión Europea", de 15 de marzo de 2006.

LEGISLACIÓN ESTATAL.

- ❑ Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.
- ❑ Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
- ❑ Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores (Texto consolidado).
- ❑ Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.
- ❑ Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Otras citadas en aspectos concretos, en tanto que modifican la actual LO 5/2000, de 12 de enero:

- ❑ Ley Orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, en relación con los delitos de terrorismo.
- ❑ Ley Orgánica 9/2000, de 22 de diciembre, sobre medidas urgentes para la agilización de la Administración de Justicia, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial.

- Ley Orgánica 15/2003, de 25 de noviembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

LEGISLACIÓN AUTONÓMICA

- Decreto 101/2007, de 25 de julio, de estructura orgánica básica de la Consejería de Presidencia, Justicia e Igualdad.
- Decreto 40/2006, de 4 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de organización y funcionamiento de los centros específicos para la ejecución de las medidas privativas de libertad de menores y jóvenes infractores.
- Resolución de 22 de febrero de 2005, de la Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores, por la que se aprueba la normativa de funcionamiento interno de la Casa Juvenil de Sograndio.
- Resolución de 24 de mayo de 2006, por la que se aprueba la normativa de funcionamiento interno del módulo de internamiento terapéutico de la Casa Juvenil de Sograndio.
- Resolución de 3 de febrero de 2006, de la Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores, por la que se regulan las actuaciones de seguimiento, orientación y apoyo a los procesos de reinserción de menores y jóvenes infractores posteriores al cumplimiento de medidas judiciales y extrajudiciales.
- Resolución de 1 de septiembre de 2004, de la Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores, por la que se crea el fichero automatizado de datos de carácter personal referente a “Responsabilidad Penal de los Menores”.
- Resolución de 2 de marzo de 2001, de la Consejería de la Presidencia, por la que se ordena la publicación del Convenio de Colaboración suscrito entre el Principado de Asturias, a través de la Consejería de Asuntos Sociales, y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, para la realización de los programas de ejecución de medidas para menores infractores.
- Convenio marco de colaboración entre el Principado de Asturias, a través de la Consejería de Justicia, Seguridad Pública y Relaciones Exteriores, y los ayuntamientos para la ejecución de la medida judicial de prestaciones en beneficio de la comunidad por menores y jóvenes infractores.

Otras relacionadas:

- Ley del Principado de Asturias 1/1995, de 27 de enero, de Protección del Menor.
- Ley del Principado de Asturias 1/2003, de 24 de febrero, de Servicios Sociales.
- Ley del Principado de Asturias 4/2005, de 28 de octubre, de Salario Social Básico.
- Decreto 49/2001, de 26 de abril, por el que se regula la organización y funcionamiento de los servicios sociales de la Administración del Principado de Asturias.
- Decreto 139/1999, de 16 de septiembre, de organización y funciones del Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia.
- Resolución de 24 de noviembre de 2004, de la Consejería de Vivienda y Bienestar Social, por el que se aprueba el proyecto marco de centros de día para menores.
- Decreto 80/2004, de 14 de octubre, de primera modificación del Decreto 139/1999, de 16 de septiembre, de organización y funciones del Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia.

7

Anexos

7. ANEXOS