

REFLEXIONES DIDÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LOS PROGRAMAS DE PENSAMIENTO PROSOCIAL DIRIGIDOS A JÓVENES INFRACTORES

Pintado Rey, Víctor Raúl.

Casa Juvenil de Sograndio. Gobierno del Principado de Asturias.
rpintado@telecable.es; vituasturies@hotmail.com

Palabras clave: Intervención socioeducativa, delincuencia juvenil, didáctica.

1. Introducción

Cada vez se hace más patente la necesidad de incorporar las aportaciones de la didáctica a los procesos educativos que se están desarrollando en el campo social. Incluso disciplinas como la psicología y la criminología, fuera del ámbito específico de la pedagogía y de la educación social, están haciendo especial hincapié en la necesidad de utilizar propuestas 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 insiste 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 Pensamiento Prosocial, manifiestan que tan importante como su contenido es su forma de enseñarse.

En el ámbito de la pedagogía y la educación social, comienzan a aparecer también, distintos autores (Fóres y Vallvé, 2002; Parcerisa, 2004; Feliz Murias, Sepúlveda Barrios y Gonzalo Fernández, 2008; Parcerisa, Giné y Forés, 2010; Pintado Rey, 2012) interesados en investigar esta relación, que aun estando todavía por consolidar parece tener cada día más relevancia.

En la Casa Juvenil de Sograndio, centro de responsabilidad penal de menores del Principado de Asturias, se viene trabajando en diferentes proyectos orientados a la mejora de la calidad educativa, destacando entre ellos el análisis de este interesante camino que la didáctica y la educación social parecen comenzar a andar. Para empezar a construir una didáctica que se centre en la educación social, deberemos orientar nuestros esfuerzos hacia la innovación e investigación socioeducativa, porque es la valoración sistemática de estas experiencias, la que nos permitirá ir creando conocimientos didácticos pensados desde la educación social para la educación social.

En esta ocasión, los educadores y educadoras de la Casa Juvenil de Sograndio, toman como columna vertebral del estudio, la evaluación de un programa de competencia social, con objeto de obtener unas recomendaciones didácticas que nos ayuden a proponer dinámicas de trabajo más motivadoras para los jóvenes. Aportando así, nuestro pequeño y humilde granito de arena a esta interesante relación que se abre entre didáctica y educación social.

2. Diseño del estudio

El programa de competencia social, que se utiliza como base para el desarrollo y evaluación de las didácticas y las actividades implementadas, es el Programa de Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes -PPS-VCJ (Alba, 2005). Esta versión corta del programa, esta principalmente orientada a enseñar a los jóvenes a reconocer que existen una serie de habilidades cognitivas y valores que les pueden ayudar a evitar o saber afrontar los problemas que les impiden tener una vida personal y social al margen de las conductas delictivas.

2.1. Objetivos

El objetivo principal de la investigación es generar un proceso formativo de reflexión y mejora de nuestra intervención socioeducativa, centrada en el ámbito de los programas de pensamiento prosocial dirigidos a jóvenes infractores.

Para ello nos proponemos una serie de objetivos específicos:

- a) Analizar cómo afectan las distintas propuestas didácticas a la consecución de los objetivos planteados en cada una de las trece sesiones del programa.
- b) Valorar como influyen las diferentes propuestas didácticas implementadas durante las sesiones del programa en el nivel de interés, participación y conductas disruptivas de los jóvenes participantes.
- c) Concretar unos núcleos temáticos o metacategorías para el análisis e interpretación de las propuestas didácticas.
- d) Elaborar propuestas didácticas de actuación que contribuyan a mejorar el desarrollo de los programas socioeducativos de pensamiento prosocial.

2.2. Población y muestra

Durante el periodo de investigación la población de jóvenes de la Casa Juvenil de Sograndio (Oviedo) oscila entre 22 y 28 internos, con edades comprendidas entre 14 y 20 años. La muestra de jóvenes se ha seleccionado a través de un proceso intencional no probabilístico con un criterio principal de partida orientado a asegurar la asistencia de los internos a las sesiones de trabajo durante el trimestre de implementación del programa. Siguiendo este criterio, la muestra final queda establecida en 9 sujetos, 8 varones (14-20 años) y 1 chica (16 años).

La población de educadores ronda las 23 personas, de las que 9 (8 educadores/as observadores participantes más el educador-investigador responsable del estudio) forman parte del equipo de investigación. Además, incorporamos como evaluadores externos a la psicóloga y a los dos coordinadores del centro.

2.3. Metodología de investigación

El estudio se enmarca en la evaluación del Programa de Pensamiento Prosocial Versión Corta para Jóvenes -PPS-VCJ (Alba, 2005) desarrollado en la Casa Juvenil de Sograndio. Esta evaluación, está en consonancia con el modelo CIPP (Stufflebeam y Shinkfield, 2005) y se organiza en cuatro fases: *Contexto, Programa, Desarrollo y Resultados*, siendo la fase de Desarrollo el núcleo principal que hace referencia a esta comunicación. A su vez, todo este proceso evaluativo se desarrolla en un marco de *investigación-acción* que se convierte en el motor de la búsqueda de soluciones conjuntas y de la toma de decisiones compartidas (Pérez de Guzmán, Amador y Vargas, 2011). Metodología de investigación-acción que impregna de forma transversal la mayoría de los momentos y procesos, deteniéndose con especial relevancia en el desarrollo y valoración de las 13 sesiones del programa, donde las reuniones de trabajo se convierten en grupos de discusión y puesta en común para el análisis de los datos y de las informaciones recogidas. Estos datos e informaciones procedentes de las variables denominadas de éxito (consecución de objetivos, interés, participación y conductas disruptivas) se cruzan con las metodologías didácticas implementadas en cada una de las 13 sesiones del programa, pudiendo observarse influencias claras entre las didácticas desarrolladas y el éxito en las sesiones. Para facilitar este análisis, los aspectos didácticos se organizan en cuatro núcleos temáticos divididos en sus correspondientes categorías, núcleos que a su vez sirven de referencia para estructurar los 13 cuadros-informe (uno por sesión) que nos permiten cotejar y observar la relación existente entre las variables de éxito y las estrategias didácticas utilizadas.

En esta comunicación, dada la importante extensión de la investigación, vamos a centrarnos únicamente en el apartado de las propuestas didácticas de mejora. Por ello, presentamos únicamente las técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información utilizados a este fin. Como instrumentos para la recogida de información a través de la observación, destaca la libreta de notas y las fichas de registro de consecución de objetivos y de las variables individuales (interés, participación y conductas disruptivas). Estas dos fichas son una adaptación de las diseñadas "ad hoc" por los autores del programa. El cuestionario de Estilos de Aprendizaje para educadores e informantes externos, consta de una parte cuantitativa, con una serie de ítems que tienen como finalidad explorar las estrategias con las que nuestro colectivo de jóvenes suele enfrentarse al aprendizaje, y una parte cualitativa, donde se proponen dos preguntas abiertas orientadas a definir el estilo de aprendizaje

dominante de los jóvenes participantes. Su finalidad, entre otras, es servir de referencia a la elaboración de propuestas didácticas de mejora. Cada una de estas estrategias de recogida de información, está asociada a unos propósitos y a unas fuentes que se resumen en la Tabla nº 1.

Tabla nº1: Finalidades y fuentes de las estrategias metodológicas

Estrategia	¿Qué se pretende?	Informantes					
		EDUCADORES O. P.	ED. INVESTIGADOR	JÓVENES	COORDINACIÓN	PSICÓLOGA	TUTOR / A
Proceso de reflexión-acción sobre la práctica	Observación: Registros.						
	-Libreta de notas.		√				
	-Ficha de evaluación grupal de consecución de los objetivos las sesiones (F.C.O.)	√					
	-Ficha de observación de variables individuales por sesión (interés, participación, conductas disruptivas).	√					
	Cuestionarios.						
	-Cuestionario de estilos de aprendizaje.	√			√	√	
	Grupos de Puesta en Común (G.P.C.)						
	-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. valoración/elaboración de alternativas didácticas de mejora (Cuadro-informe)	√	√				
-G.P.C. de impacto final (Cuadro-informe). Se dirige a educadores/as y a jóvenes.	√	√	√				
Proceso de reflexión-acción sobre la práctica (Metodología de investigación-acción)	√	√					

Por último, nos encontramos con los grupos de reflexión y puesta en común, reuniones de trabajo que hemos denominado así porque su principal objetivo es la puesta en común de información, datos y reflexiones. 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 equipo.

Estos grupos o reuniones de trabajo conjuntas, además de servir como bases para el análisis de los datos e informaciones recogidas, se convierten en un espacio para la adaptación y planificación de las sesiones, permitiéndonos diseñar acciones concretas y consensuadas que buscan dar solución a las necesidades específicas que vamos detectando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4. Análisis de la información y rigor científico

Dado el reducido tamaño de los colectivos implicados en el estudio, los análisis cuantitativos se realizaron a través de sencillos estadísticos descriptivos (medias y porcentajes), que se presentaron en tablas y gráficos que buscaban organizar los resultados y facilitar su interpretación.

Respecto a la información cualitativa se aplicaron diferentes propuestas de análisis de contenido: exploración, lectura, síntesis, organización de ideas y generación de constructos teóricos que van asignando sentido y significado a la información recogida.

Como criterios y procedimientos de rigor científico destacamos la abundancia de datos, las pistas de revisión, la triangulación y el proceso democrático de cristalización, fruto del rigor negociado y consensado (Richardson, 1997). La cristalización aporta validez a la interpretación y toma de decisiones derivada de los grupos de puesta en común, proporcionando una comprensión compleja y parcial semejante a la de un prisma de cristal, capaz de reflejar y refractar una realidad más rica y ajustada al contexto de intervención. Este criterio, insiste en la conveniencia de utilizar métodos democráticos a la hora de diseñar, implementar, evaluar y plantear mecanismos orientados a la mejora de nuestra intervención social.

3. Resultados

En los resultados del análisis de las variables indicadoras del éxito de las sesiones (consecución de objetivos, interés, participación y conductas disruptivas), se aprecia una serie de sesiones donde se obtienen puntuaciones muy positivas (sesión nº 4, 11, 13 y 6), otras sesiones donde coinciden las puntuaciones más negativas (sesión nº 7, 10 y 8) y un último bloque (sesiones nº 1, 2, 3, 5, 9, 12) donde los resultados, en líneas generales, podrían considerarse medios.

La información cualitativa de las fichas de registro y de la libreta de notas nos permite observar que en las sesiones con mejores puntuaciones en estas variables indicadoras del éxito, se desarrollaron tareas y actividades que les resultaron atractivas y estuvieron adaptadas a las características de los jóvenes (evolutivas, emocionales, culturales, etc.). En cambio, las sesiones con puntuaciones más bajas, parecen más alejadas de su realidad y características, planteando tareas que les exigen un razonamiento excesivamente abstracto y estructurado.

Tras el proceso de reflexión-acción, el desarrollo de los grupos de puesta en común, el análisis del cuestionario de estilos de aprendizaje y la concreción de información en los 13 cuadros-informe de las sesiones, destacamos los siguientes resultados obtenidos. En las sesiones con mejores puntuaciones en las variables indicadoras del éxito, las propuestas didácticas utilizadas son:

- recursos metodológicos activos, con métodos dinámicos y manipulativos.
- tareas y actividades contextualizadas, que parten de sus conocimientos previos, sus intereses y experiencias.
- contextos de aprendizaje variados y flexibles en relación a los espacios, los tiempos y el tipo de agrupamiento.
- clima de participación activo y ordenado.

Por el contrario, en las sesiones con las puntuaciones más bajas en las variables indicadoras del éxito, las propuestas didácticas utilizadas son:

- recursos metodológicos mecánicos y expositivos con estructuras de contenidos complejas y abstractas.
- tareas y actividades estandarizadas, sin contextualizar y poco significativas.
- espacios y tiempos estáticos y continuos.

- no se fomenta la participación, se recurre especialmente a la exposición magistral y a la lectura de textos para responder a unas preguntas de forma individual.

Además de estos cuatro núcleos temáticos o metacategorías, de los distintos análisis realizados emergen tres nuevas categorías que darían forma a lo que sería el quinto núcleo temático.

- El trabajo con las familias: es fundamental dar una respuesta a las necesidades y competencia parentales de los familiares de los jóvenes.
- Aproximar el centro a la comunidad: debemos ofrecer propuestas que acerquen la comunidad a los centros de responsabilidad penal de menores.
- Exigencias burocráticas versus preocupaciones educativas: la burocratización en la educación, provoca en ocasiones que las admiraciones estén más preocupadas de recibir sus documentos protocolarios, que de la propia acción educativa que se realiza en los centros.

4. Discusión y conclusiones

Antes de comenzar con las conclusiones, queremos señalar que estas reflexiones finales, deben entenderse como hipótesis de acción, como una serie de propuestas de mejora que pueden ser de interés para otros profesionales que trabajan en realidades educativas similares a las nuestras.

Los resultados de la investigación, nos llevan a apostar por recursos metodológicos y modelos didácticos más activos que parecen estar contribuyendo de manera muy especial a mejorar los resultados. Es por ello, que debemos elaborar nuevas propuestas que nos ayuden a dinamizar nuestra intervención socioeducativa. Métodos, instrumentos y materiales variados (juegos, cuentos, fotografías, tarjetas, historias, técnicas de relajación, visualizaciones, dinámicas de grupo, etc.), experiencias que les permitan indagar, reflexionar, buscar, proponer y elaborar estrategias que les puedan servir para reintegrarse con más posibilidades de éxito en la sociedad en la que viven. Tenemos que acompañarles, dejándoles tomar sus propias decisiones, ofreciéndoles oportunidades para que puedan expresar sus emociones, sus vivencias, sus ideas, sus opiniones, sus valores, etc. Para que puedan percibir las consecuencias de sus pensamientos, consiguiendo un cambio de actitud que les pueda llevar a construir un nuevo proyecto de vida al margen de su carrera delictiva.

Pero además, cualquier propuesta metodológica 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, sus intereses y conocimientos previos. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe convertirse en una propuesta gratificante, un proyecto ilusionante, con conocimientos que tengan sentido y utilidad para ellos, dando una respuesta real a sus intereses, sentimientos, emociones y necesidades.

Uno de los problemas importantes que apreciamos en la implementación de programas socioeducativos, es la estandarización de las intervenciones, con tareas iguales para todos los jóvenes. La respuesta a esta problemática, pasaría por intentar ofrecer propuestas más diferenciadas, donde partiendo de una misma sesión de trabajo colectivo, podamos asegurar que cada uno tenga su espacio, su tarea concreta y clara, dándole un lugar en el grupo de trabajo.

Resulta necesario, también, intentar generar un clima adecuado para el aprendizaje. El reglamento de Centros de Responsabilidad Penal de Menores (Real Decreto 1774/2004) es una pieza importante, pero insuficiente para crear el ambiente de sosiego, relajado y productivo que requiere una intervención eficaz y provechosa. En este sentido, respuestas educativas como: ser preciso y riguroso en las instrucciones; ofrecer explicaciones cortas y claras; preparar las sesiones organizando contenidos, métodos y situaciones de interacción; estructurar los distintos espacios y tiempos que exige la tarea y fomentar la participación ordenada y activa asegurando el protagonismo de todos, pueden contribuir a construir un clima de convivencia y relaciones que facilite este proceso socioeducativo.

Debemos romper, también, la organización estática y continuista, generando nuevos contextos de aprendizaje, intercalando diferentes tareas que ocupen un espacio físico y temporal determinado, con la finalidad de provocar cambios en la actividad que mantengan el nivel de atención e interés. A este respecto, podemos intercalar algunas actividades breves de cambio o tránsito, que puedan paliar el cansancio y estimular el grado de concentración (por ejemplo: citas, acertijos, pequeños juegos, lecturas de textos breves, preguntas sobre un tema de actualidad relacionado con la tarea, etc.).

Las familias y su implicación, es otro de los puntos fundamentales que debemos tener presentes durante este proceso de aprendizaje y cambio. Haciéndose necesario una serie de servicios dirigidos a las familias donde los programas de aprendizaje de habilidades parentales 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.

Algunas propuestas, en este sentido, podrían ser la creación de pequeños grupos de formación familiar, dirigidos a la adquisición de habilidades de competencia parental, o el desarrollo de un plan de tutorías individuales personalizadas, en las que se les ofrezca orientación y pautas educativas sencillas que les permitan ir creando un pequeño repertorio de habilidades parentales.

Otro punto importante en el proceso, es proporcionar a los jóvenes situaciones educativas favorables, lo más parecidas posibles a la sociedad normalizada en la que le queremos integrarlos. Esto nos obliga a convertir las instituciones de menores infractores en espacios educativos lo más abierto "posible" a la comunidad, con actividades, charlas y jornadas en las que puedan participar diferentes organizaciones no gubernamentales, servicios de la Administración (juventud, salud, deporte, etc.), empresas, sindicatos, asociaciones y distintos grupos sociales y culturales de la comunidad. 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 los jóvenes por el mundo del motor, asociaciones culturales y sociales que vengán a representar una obra de teatro, bandas 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 de los distintos contextos de relaciones comunitarias (Forés y Vallvé, 2002).

Nos gustaría también, no olvidarnos de ese muro inquebrantable que a veces nos separa de la Administración. En algunas ocasiones, por no decir en muchas, parte de las exigencias que la Administración asigna al trabajo de los educadores (informes, 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. Sin embargo, creemos que la Administración debería brindarnos la posibilidad de poder tener inquietudes, de desarrollar nuestras propuestas, de valorar nuestra práctica socioeducativa diaria, motivando procesos de innovación y permitiéndonos indagar en nuestros intereses educativos para no desmotivarnos y apagar la llama de la implicación y el esfuerzo personal.

Para terminar, invitamos a nuestros colegas, a continuar este proceso de reflexión sobre la práctica, reivindicando nuevos métodos didácticos adaptados al campo de la educación social, que puedan ayudarnos a enfrentarnos con mayor eficacia a los problemas que nos vamos encontrando en nuestra intervención socioeducativa.

5. Referencias Bibliográficas

- Alba, J.L. et al. (2005). El programa del pensamiento prosocial. Versión corta para jóvenes. En V. Garrido y M^a. J. López. (Coords.), *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol.2. Los programas del pensamiento prosocial.* (pp.95-310). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Feliz Murias, T., Sepúlveda Barrios, F. y Gonzalo Fernández, R. (2008). *Didáctica General para educadores sociales.* Madrid: McGraw-Hill.
- Forés, A. y Vallvé, M. (2002). *Quan didàctica porta nom d'educació social.* Barcelona: Fundació Pere Tarrés.

- López, M^a. J. y Garrido, V. (2005). Un modelo para la prevención e intervención de la conducta antisocial. En Garrido y López (Coord.), Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol.2. Los programas del pensamiento prosocial (pp. 11-94). Valencia: Tirant lo Blanch.
- McGuire, J. y Priestley, P. (1995). Reviewing «What work's»: Past, present and future. En J. McGuire, (ed), What works: Reducing reoffending: Guidelines from research and practice. Chichester: Wiley.
- Parcerisa, A. (2004). Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela. Barcelona: Graó.
- , Giné, N. Y Forés, A. (2010). La educación social. Una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas. Barcelona. Graó.
- Pérez de Guzmán, L., Amador, L.V. y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 18, 99-114.
- Pintado Rey, V.R. (2012). Intervención educativa en un centro de responsabilidad penal de menores. Tesis Doctoral. Oviedo. Universidad de Oviedo.
- 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.
- Richardson, L. (1997). Fields of play: Constructing an academic life. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.
- 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).
- Ross, R., Fabiano, E. A. y Ewles, C.D. (1982). Reasoning and Rehabilitation. International Journal of Offender. Therapy and Comparative Criminology. 32, 29-35.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (2005). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona. Paidós y M.E.C.