

Àmbit social i criminològic

Ayudas a la investigación 2014

Diseño y evaluación de un programa de competencias sociales para jóvenes en la gestión positiva de los conflictos

Autoras

Esther Luna González, Cristina Blasco Romera, Pilar Folgueiras Bertomeu, Pilar Lozano Fernández de Pinedo, Sara Marín Herrando, Berta Palou Julián, Carme Panchón Iglesias y Marta Sabariego Puig

Año 2015

Diseño y evaluación de un programa de competencias sociales para jóvenes en la gestión positiva de los conflictos

Coordinadora: Esther Luna González

Investigadoras: Cristina Blasco Romera
Pilar Folgueiras Bertomeu
Pilar Lozano Fernández de Pinedo
Sara Marín Herrando
Berta Palou Julián
Carme Panchón Iglesias
Marta Sabariego Puig

Colaboradores: Nadia Aoulad Amar
Jordi Giralt Vidal
Elena Monllaó Manzanares
Maria del Mar Pérez Moreso
Carmen Polo Carbayo
Edgar Rosés Benlliure
Miquel Àngel Tapias Jaén

El Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada ha editado esta investigación respetando el texto original de los autores, que son responsables de la corrección lingüística.

Las ideas y opiniones expresadas en la investigación son de responsabilidad exclusiva de los autores, y no se identifican necesariamente con las del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada.

Aviso legal



Esta obra está sujeta a una licencia de [Reconocimiento-NoComercialsinObraDerivada 3.0 No adaptada de Creative Commons](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.es) cuyo texto completo se encuentra disponible en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.es>

Por ello, se permite la reproducción, la distribución y la comunicación pública del material, siempre que se cite la autoría del material y el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (Departamento de Justicia) y no se haga un uso comercial ni se transforme para generar obra derivada.

SUMARIO

1. Introducción.....	6
2. Objetivos	10
3. Marco teórico.....	12
3.1 Aprendizaje del comportamiento infractor y delictivo	12
3.2 El modelo de acción socioeducativo cognitivo-conductual	16
3.3 El concepto de competencia.....	18
3.4 Clases de competencias sociopersonales	20
3.5 Intervenciones psicoeducativas	25
4. Metodología.....	30
4.1 Diseño de la investigación evaluativa	32
4.1.1 El plan de evaluación	32
4.1.1.1 Cuestiones de evaluación que orientan la investigación	32
4.1.1.2 Fases del desarrollo de la investigación evaluativa	34
4.1.1.3 Muestra.....	38
4.1.1.4 Equipo de evaluación	38
4.1.2 El plan de recogida de información	39
4.1.2.1. Los criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información	40
4.2 Técnicas de recogida de información	43
4.2.1 Cuestionario	43
4.2.2 Entrevista	44
4.2.3 Observaciones	46
4.2.4 Fichas valoraciones dinamizadoras	49
4.2.5 Fichas valoraciones menores/jóvenes	50
4.2.6 Reuniones equipo de trabajo	51
4.2.7 Papelógrafo.....	53
4.3 Relación de las técnicas de recogida de información con los objetivos..	54
4.4 Rigor científico de la investigación.....	55
5. Resultados	59

5.1	Diseño del programa de competencias sociales.....	59
5.1.1	Competencias de interacción	61
5.1.2	Competencias cognitivas	63
5.1.3	Competencias afectivas	64
5.1.4	Objetivos	65
5.1.5	Metodología	66
5.1.6	Actividades.....	67
5.1.7	Evaluación.....	68
5.2	Contexto de aplicación.....	69
5.3	Evaluación inicial: diagnóstico inicial de los jóvenes	70
5.3.1	Objetivos, cuestiones evaluativas y técnicas de recogida de información.....	70
5.3.2	El estado inicial de conocimientos, actitudes y habilidades de los menores/jóvenes respecto a las competencias sociales para la resolución de conflictos	71
5.4	Aplicación y evaluación procesual del programa	76
5.4.1	Objetivos, cuestiones evaluativas y técnicas de recogida de información.....	77
5.4.2	Valoración de la implementación del programa	78
5.4.2.1	¿Es posible aplicar el programa tal como se ha diseñado?.....	78
5.4.2.2	¿En qué medida se ajusta la práctica del programa con lo previsto en su formulación teórica?	85
5.4.2.3	¿Qué cambios se introducen en el programa a fin de optimizar su aplicación?.....	86
5.4.3	Valoración del grado de consecución de las competencias sociales de los jóvenes (objetivo específico 4)	88
5.4.3.1	¿Cómo reaccionan los menores/jóvenes ante el programa?.....	88
5.4.3.2	¿Qué cambios se observan en los menores/jóvenes?	99
5.5	Evaluación de los resultados	109
5.5.1	Objetivos, cuestiones evaluativas y técnicas de recogida de información.....	109

5.5.2 Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en los menores/jóvenes (objetivo específico 5).....	110
5.5.2.1 Cambios producidos en los menores/jóvenes con la aplicación del programa	111
5.5.3 Identificar las buenas prácticas para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura (objetivo específico 6)	115
5.5.3.2 Condiciones favorecedoras de la aplicación del programa.....	124
6. Conclusiones.....	128
7. Límites.....	133
8. Propuestas	134
Figura 4. Propuesta de programa modular.....	134
9. Referencias bibliográficas	136
10. Anexos	140
Anexo 1. Técnicas de recogida de información	140
Anexo 2. Temporalización técnicas de recogida de información	153
Anexo 3. Documento de compromiso	154
Anexo 4. Sesiones del programa de competencias sociales	155
Anexo 5. Tablas de análisis de resultados	227
Anexo 6. Jornadas Mundet.....	238

1. Introducción

Cataluña ha mantenido a lo largo de los años una posición avanzada en materia de justicia de menores. Algunos elementos que han marcado la diferencia han sido, entre otros, el desarrollo de un sistema de ejecución de medidas en medio abierto, el asesoramiento técnico a los órganos judiciales, la mediación entre infractores y víctimas, y el desarrollo de programas educativos correspondientes a la mayoría de medidas judiciales. Este reconocimiento, que se menciona en el preámbulo de la Ley 27/2001, ha sido posible gracias al eficaz engranaje de los diferentes servicios de justicia juvenil (mediación y asesoramiento, medio abierto y centros educativos) que han podido ofrecer respuestas diversificadas en función de los diferentes perfiles de jóvenes atendidos y las necesidades presentadas.

El concepto de la intervención educativa en la *jurisdicción de menores* combina variables legales y variables educativas con la finalidad de evitar la exclusión social y la reincidencia en el delito, con lo que se caracteriza por el equilibrio entre aspectos legales y educativos. El objetivo fundamental de la intervención educativa es la incorporación de las personas a sus propios procesos de aprendizaje para que lleguen a conseguir un desarrollo integral y una reincorporación positiva a la sociedad. Esta labor implica preparar a los jóvenes para el compromiso ético y social, exigiendo que los jóvenes entiendan la realidad que les rodea y puedan actuar en ella de forma responsable y competente.

La incorporación de las personas infractoras a sus propios procesos de aprendizaje asegura, por un lado, que estas asuman sus compromisos en la acción educativa y, por otro, que los profesionales realicen un acompañamiento socioeducativo a fin de posibilitar las condiciones necesarias (personales, familiares y del entorno) para progresar. En este sentido la figura del educador en justicia juvenil es una pieza clave que puede contribuir al desarrollo socioemocional de los jóvenes, apoyando y motivando al adolescente ante la presencia de dificultades y de retos, identificando aquellos comportamientos prosociales para reforzarlos, y detectando aquellas necesidades a fin de darles respuesta. De la misma forma, la intervención del educador en medio abierto

permite ofrecer un tratamiento multifocal a la acción educativa centrada en el joven, al encontrarse en coordinación con otros agentes (profesorado, familia, centros residenciales de acción educativa, etc.) que a su vez también pretenden fomentar el aprendizaje en competencias para la resolución positiva de dificultades y conflictos.

En este sentido, sería preciso reflexionar sobre la necesidad de no perder de vista la naturaleza educativa de todo el procedimiento judicial, de los programas, del conjunto de profesionales y de la metodología que se necesita para conseguir la misión que tienen encomendada los servicios de justicia juvenil. La finalidad básica es promover la integración y la reinserción social de los menores y de los jóvenes que se encuentran dentro del sistema de justicia juvenil, mediante los programas correspondientes que deben tener un carácter fundamentalmente educativo e inclusivo.

Desde la óptica del trabajo educativo, no hay que olvidar algunos elementos conceptuales, que se introdujeron hace unos cuantos años, con la puesta en marcha de la ley 11/1985, derogada por todo el conjunto normativo posterior, pero que permitió introducir cambios trascendentales en la consideración del menor infractor. Entre otros aspectos cabe destacar:

- La consideración de que el individuo se encuentra en constante evolución y que necesita ayuda para evolucionar positivamente.
- Se descarta la predeterminación de que un individuo no tenga posibilidad de cambio.
- Reconoce que una intervención educativa adecuada puede normalizar el proceso personal del menor o joven.
- Pone énfasis y regula la implicación del menor o joven y de su familia en el proceso educativo de su hijo o hija.
- Pone énfasis en la función educativa que tienen que realizar los diferentes profesionales. La labor profesional no se limita exclusivamente al control.
- La incorporación a la sociedad como objetivo de los programas de actuación hace necesario trabajar las dimensiones personales (proyecto educativo individualizado), grupal (programa educativo correspondiente a la

medida judicial), entorno (programas de desarrollo e implicación con la comunidad).

Uno de los interrogantes que se plantean actualmente en el ámbito de la justicia de menores es qué metodología individual y grupal puede servir para encontrar el equilibrio entre los aspectos legales y los aspectos educativos.

Los programas educativos correspondientes a las medidas judiciales, tienen que proporcionar una atención continuada, intensiva e individualizada y compaginar también la reinserción o incorporación futura a la red social normalizada. Estos programas educativos tienen que contemplar diferentes ejes de actuación (Plan director de justicia juvenil, 2004-2007):

- Las personas afectadas (la intervención sobre los menores o jóvenes, el apoyo a las familias y la atención a las víctimas)
- La justicia (el marco normativo y la relación con los órganos de la jurisdicción de menores)
- La comunidad (proximidad, acción concertada e implicación cívica)
- La gestión (el modelo organizativo y los recursos humanos y materiales)
- La evaluación (análisis de la eficacia y seguimiento de los resultados e impactos del sistema)

Para garantizar que los programas educativos promuevan la reinserción, hay que dotar a los jóvenes de herramientas y estrategias para el desarrollo de las competencias socioemocionales. La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Ello implica dominar las habilidades sociales básicas: capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. (Bisquerra y Pérez, 2007). Existen tres tipos de competencias sociales que son necesarias para la resolución de conflictos: de interacción, cognitivas y afectivas. El aprendizaje de estas competencias es especialmente relevante para la superación de ciertas conductas de riesgo (consumo de tóxicos, falta de ajuste a contextos formativos o laborales, presión de grupo, agresividad, etc.), que predisponen al joven a cometer nuevos actos delictivos. Ciertamente, el dominio de competencias de cariz socioemocional facilita el afrontamiento de estas

circunstancias de riesgo ya que el adolescente dispone de herramientas que le permiten desarrollarse de forma saludable y positiva con su entorno. Desde hace años, en diferentes contextos, escolar, y en justicia juvenil, se trabaja para fomentar valores, competencias y habilidades socioemocionales en los adolescentes, para que alcancen un bienestar personal y social.

Desde la inquietud y voluntad de mejora en la acción socioeducativa que se realiza desde el ámbito de la justicia juvenil, se propone realizar una evaluación del proceso educativo de jóvenes a partir de la implementación de un programa para la gestión positiva de los conflictos. Desde este contexto de investigación, se ha determinado, en primer lugar, qué competencias sociales se consideran importantes para la resolución de conflictos, y se ha elaborado un programa de ocho sesiones que proporcionan estructuras adecuadas y plantean actividades para la construcción de habilidades. Un grupo de docentes junto con técnicos de medio abierto lo ha implementado y, finalmente, a partir de los resultados, se informa sobre cuáles han sido los aprendizajes en los jóvenes, y sobre los ajustes que debería tener el programa para su eficacia.

2. Objetivos

El planteamiento global que enmarca esta investigación comprende dos cuestiones básicas: la elaboración y la validación empírica del programa de competencias sociales en un contexto real mediante un proceso de investigación evaluativa.

Ambas aparecen claramente reflejadas en el objetivo general del proyecto y los correspondientes objetivos más específicos.

Objetivo general

Elaborar y validar el programa de competencias sociales para los jóvenes con medida de libertad vigilada y tareas socioeducativas.

Objetivos específicos

1. Elaborar el programa desde el planteamiento teórico de las competencias sociales definidas.
2. Implementar y evaluar el programa a partir de un modelo metodológico integrado de desarrollo de programas.
 - 2.1 Llevar a cabo una *evaluación inicial* que nos permita:
 - 2.1.1 Realizar un diagnóstico del estado inicial de las competencias sociales que presentan los y las jóvenes.
 - 2.2 Realizar una *evaluación procesual* que nos permita:
 - 2.2.1 Valorar la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada.
 - 2.2.2 Valorar el grado de consecución de las competencias sociales de los jóvenes.
 - 2.3 Realizar una *evaluación de resultados* un vez finalizada la aplicación del programa que, ateniendo a los diferentes componentes, se concreta en:

- 2.3.1 Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en los y las jóvenes.
- 2.3.2 Identificar las *buenas prácticas* para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura.

3. Marco teórico

3.1 Aprendizaje del comportamiento infractor y delictivo

El desarrollo psicosocial de los individuos es el resultado de la interacción entre la persona y la sociedad. Los modelos que ponen énfasis en el carácter ambiental en la conformación de la conducta explican aquellas que son aprendidas. Entre los modelos teóricos destacamos el propuesto por Bandura (1986), por sus posteriores implicaciones en las explicaciones de la conducta antisocial.

Este autor criticó las teorías que ponían todo el poder explicativo de la conducta en el ambiente externo o en la persona, estableciendo un determinismo direccional, que consideraba que solo las respuestas de las personas son la consecuencia de la interacción entre el individuo y el ambiente. Desde esta perspectiva se obviaba que la conducta no es solo el resultado, sino que se convierte en un factor que interactúa con el propio individuo y su entorno. Por este motivo este autor propone un modelo de «reciprocidad triádica», entre el individuo, el ambiente y la propia conducta. Ello quiere decir por lo tanto que la propia conducta no es solo un resultado sino que al mismo tiempo interactúa entre la persona y el contexto, dando posibilidad a que se introduzcan cambios. La persona, por lo tanto, no es un receptor pasivo sino que se la entiende con capacidades y conductas orientadas a acciones. Estas no son tan solo el producto de respuestas a estímulos sociales, sino que dependerán en buena medida del pensamiento de la persona, que permitirá planificar el comportamiento, autorregularlo para conseguir sus metas, y cambiar su entorno a través de su conducta. Las capacidades con las que cuenta el individuo se tienen que ver estimuladas por el entorno, que tiene que ofrecer las condiciones adecuadas para aprender a relacionarse de una manera socialmente aceptada.

Según Bandura (1986), existen varias influencias en el aprendizaje de la conducta:

- a) Influencia familiar: el aprendizaje de la conducta proviene del entorno, donde no solo se aprende sino que además se refuerza la conducta.
- b) Influencia sub-cultural: el aprendizaje de la conducta proviene del lugar o del entorno donde reside la persona.
- c) Influencia simbólica: los aprendizajes provienen de la observación de modelos en la sociedad (modelaje simbólico): imágenes, medios de comunicación, videojuegos, etc.

En el marco de la teoría del aprendizaje social, Akers y Sellers (2009) afirman que los adolescentes que delinquen provienen de un proceso de socialización deficitario, ya sea por modelos inadecuados en la familia, como el uso de la violencia, o con falta de criterios educativos prosociales por parte de sus referentes adultos. Estos adolescentes acaban teniendo serias dificultades en las relaciones interpersonales, ya que el entorno no los ha dotado de suficientes recursos personales para afrontar retos diarios y mostrar un comportamiento socialmente adaptado. Según Garrido (2005), a los delincuentes juveniles les falta un repertorio adecuado de competencias socioemocionales; cómo piensan, perciben o valoran su mundo, razonan o resuelven los conflictos, juega un papel importante en la conducta antisocial, y especialmente en su deficitario ajuste social y emocional. Ello no quiere decir que este conjunto de déficits sea la causa directa de la conducta antisocial, simplemente favorecen, tal como señalan Ross, Fabiano, Garrido y Gómez (1996), que el individuo presente claras desventajas en la convivencia diaria y que, por lo tanto, lo hagan más susceptible a las influencias delictivas. Ahora bien, de la misma manera que se pueden aprender conductas delictivas también se pueden modificar mediante la educación. En este aprendizaje será necesaria la influencia de modelos prosociales que puedan modelar a la persona y proveerla de habilidades sociales.

Dentro de la teoría del aprendizaje social se derivan dos perspectivas o modelos que pueden explicar el inicio y el mantenimiento de la conducta delictiva: el *Modelo de Desarrollo Social: una teoría de la conducta antisocial*, de Catalano y Hawkins (1996) y el *Modelo General Psicológico, Social y de la Personalidad de la Conducta Criminal*, de Andrews y Bonta (2006). Estas

teorías se basan en que el comportamiento se aprende a través de la interacción con el entorno sobre la base, principalmente, del contacto con personas o grupos que han reforzado pensamientos, sentimientos y actitudes que preceden a la conducta delictiva.

La teoría del Desarrollo Social de Catalano y Hawkins (1996), se fundamenta en que las personas se implican en actividades por la satisfacción o la recompensa que esperan conseguir. Los apoyos y los vínculos positivos que establecen los individuos repercuten según esta teoría en la conducta prosocial o disocial. El riesgo de conducta antisocial en la adolescencia, según estos autores, se puede ver reducido cuando los jóvenes buscan y encuentran influencias positivas de carácter prosocial, ya sea con personas o con instituciones, adquiriendo así creencias que respaldan el comportamiento positivo.

Los valores y las creencias en torno a comportamientos prosociales y antisociales determinan el desarrollo de conductas hacia un lado o hacia el otro. Estos valores se adquieren a partir de los agentes de socialización como la familia, la escuela, el grupo de iguales, o la sociedad en general, que influyen en la adquisición de determinados valores. Al mismo tiempo, estas unidades de socialización se encargarán de inhibir o reforzar el comportamiento adaptado o inadaptado influyendo con los costos y beneficios de sus propios intereses, según las normas y los valores de los agentes de socialización. Por lo tanto, el comportamiento del individuo será prosocial o disocial dependiendo de los valores del grupo con el que la persona ha establecido vínculos o relaciones (Kempf, 1993).

Esta teoría además explica el inicio, el mantenimiento y la finalización de conductas antisociales, asumiendo que la persona evoluciona en el transcurso de su vida, adoptando por lo tanto una concepción evolutiva del desarrollo de la persona. En general, las influencias prosociales y antisociales influyen en las posteriores etapas, por ejemplo, si en un periodo el menor ha estado involucrado en conductas violentas, le resultará más difícil establecer relaciones prosociales en el futuro. En cada transición se espera que el comportamiento antisocial tenga un efecto negativo indirecto en las relaciones

e interacciones sociales, estableciéndose vínculos prosociales y compromiso como creencia en la legitimidad de las leyes y las normas sociales.

El otro modelo al que antes hacíamos referencia, dentro de las corrientes del aprendizaje social, es el Modelo General Psicológico, Social y de Personalidad de la Conducta Criminal de Andrews y Bonta (2006). Cabe decir que este modelo es el más utilizado en la actualidad para la comprensión de la conducta infractora y la predicción del riesgo de reincidencia. Este modelo, así como el anterior, parte de una perspectiva ecológica, donde la persona vive, crece y se desarrolla en un contexto interactivo y dinámico, de ahí que la familia, la escuela, el grupo de iguales y la comunidad se consideren unidades que conforman el proceso de socialización. La interacción de la persona con el entorno explica el desarrollo de la delincuencia, donde muchos factores tienden a estar interrelacionados, tanto a nivel individual como social. Estos autores por lo tanto han elaborado una teoría derivada de las principales variables causales de la delincuencia: las actitudes, las relaciones interpersonales, la historia conductual y la personalidad antisocial, centrando sus explicaciones en los principios del condicionamiento clásico y operante (recompensas, costos, antecedentes) y en los aprendizajes sociales y cognitivos (control cognitivo de la conducta y significación de las creencias, actitudes y relaciones sociales). Las actitudes antisociales ante una situación, las creencias de autoeficacia y los estados cognitivos emocionales son factores de riesgo especialmente importantes en esta teoría. El hecho de que el adolescente se sienta capaz de delinquir dependerá de la historia previa, a mayores éxitos en la realización de esta acción se verá incrementado el sentimiento de autoeficacia.

Otro factor que incluye esta teoría es la asociación con relaciones antisociales y pocas prosociales, como las influencias estructurales que alimentarán o desalentarán la actividad antisocial. Desde esta teoría, por lo tanto, una intervención eficaz será aquella que implemente actividades orientadas al desarrollo de nuevas habilidades de conducta, cognitivas y emocionales, aspirando además a modificar aquellos elementos de su ambiente que están influyendo en estas competencias, mediante la implicación de la familia en el proceso educativo del menor, la participación del joven en recursos

comunitarios o la creación de nuevas oportunidades donde se fomenten los principales vectores de la competencia social y emocional. Los jóvenes delincuentes constituyen un grupo de personas con dificultad aparente para anticipar las consecuencias de sus acciones, demorar la gratificación inmediata, afrontar las frustraciones, respetar las necesidades y sentimientos de las víctimas y controlar la conducta (Garrido, 2005). Contrariamente, investigaciones centradas en los factores de protección de la conducta delictiva han llegado a la conclusión de que disponer de recursos personales, autocontrol y madurez favorecía el desistimiento de la delincuencia. El hecho de ser empáticos, es decir, tener interés por los demás, disponer de una red amplia de apoyo en parte producto de un comportamiento afable, y no mostrarse agresivos, eran características diferenciales entre los jóvenes reincidentes y los desistentes (Born, Chevalier y Humblet, 1997). Igualmente, el sentido de la responsabilidad por las malas acciones cometidas, provocado por el sentimiento de culpabilidad, disuadía también a jóvenes de la delincuencia (Leibrich, 1996).

En otra investigación con población infractora de nuestro contextos, donde se comparaba a jóvenes reincidentes con otros desistentes, (Blasco, 2014) se observó que el grupo desistente presentaba un mejor dominio en competencia social, autonomía personal, conciencia emocional, regulación emocional y competencias para la vida y el bienestar, no obstante, la única que resultó significativa es la competencia social. Estos resultados están en sintonía con otros que identifican las habilidades sociales básicas, como escuchar o mantener actitudes dialogantes, como factores promotores del desarrollo positivo en adolescentes en situación de riesgo social (Werner, 1995).

3.2 El modelo de acción socioeducativo cognitivo-conductual

El denominado modelo cognitivo-conductual, estrechamente vinculado a la perspectiva psicológica del aprendizaje social, considera el comportamiento delictivo como resultado de déficits de competencias relativas a las habilidades, las cogniciones y las emociones. En consonancia con tal cuestión, la finalidad de las intervenciones serían resolver tales déficits, entrenando a los jóvenes infractores en aquellas competencias necesarias para la vida social. Los

tratamientos cognitivo-conductuales son los más aplicados internacionalmente en todo tipo de infractores, menores y adultos, ya que son los que consiguen mayor reducción del riesgo delictivo (McGuire, 2002).

Tres conceptos fundamentales en el tratamiento socioeducativo con jóvenes infractores son los de cambio terapéutico, motivación para el tratamiento, y relación terapéutica. El cambio terapéutico hace referencia al proceso de mejora personal que se espera conseguir como resultado del tratamiento aplicado, a partir de modificaciones de pensamientos, actitudes, reacciones emocionales y comportamientos. En concreto, Prochaska y DiClemente (1992) sugirieron que para que estos tratamientos sean eficaces requieren que la persona cambie de un estadio precontemplativo (es decir, todavía no considera que tiene un problema que resolver) a una fase de contemplación (donde la persona ya ha adquirido conciencia de efectuar cambios en su vida).

El concepto de motivación para el tratamiento relacionado con lo anterior, se refiere al grado en que una persona que ha infringido reiteradamente las leyes desea cambiar su comportamiento y desistir de la delincuencia. La mayoría de estos jóvenes no están motivados para hacer este cambio, por lo que se ha propuesto que la motivación tendría que constituir, no tanto una condición de partida para el tratamiento, sino un objetivo inicial del propio tratamiento (Redondo, 2008).

La relación terapéutica es el marco de encuentros periódicos entre terapeuta o referente educativo y los participantes del tratamiento, en el que se desarrollan las actividades de intervención. Es de esperar que cuanto mejor sea la relación terapéutica que se establece entre ambos, mayores serán los beneficios del tratamiento. La calidad de la relación terapéutica depende tanto de las características y condiciones de los usuarios como de las características personales y competencias técnicas de los referentes educativos.

Con antelación a la aplicación de la intervención a efectuar con el joven infractor, resulta especialmente relevante evaluar las necesidades de intervención. En este caso nos referimos a identificar y evaluar, como exceso de conducta de la persona, aquellos hábitos, emociones, pensamientos,

actitudes, etcétera, favorables a la acción delictiva, así como los déficits de conducta, que hacen referencia a las carencias de comportamiento prosocial. Muchos infractores juveniles presentan una alta frecuencia de comportamientos tales como la agresión, la intimidación, la manipulación a otras personas. Por el contrario les falta un repertorio de competencias tales como la cooperación, la negociación, la correcta identificación de las emociones, y el afrontar sin conflicto determinadas situaciones de dificultad en las relaciones interpersonales. Así a resultas del análisis anterior, las conductas de los jóvenes se pueden clasificar en aquellas que es preciso mantener (porque son adecuadas o positivas), otras que hay que incrementar (es decir, todas aquellas que es preciso promover para una vida prosocial) y otras que hay que eliminar o evitar (que serían todas aquellas conductas de riesgo que pueden incrementar el riesgo de nuevos conflictos).

De esta forma, la intervención que hay que realizar se puede concretar con el diseño de programas especialmente pensados para favorecer el aprendizaje de aquellas competencias que pueden llevar a los jóvenes a tener una vida socialmente apropiada. Queremos especificar que estos programas son un complemento interesante para integrar en la acción socioeducativa, ya que al ser la delincuencia un fenómeno multicausal y complejo, son precisas intervenciones a diferentes niveles, tanto personales como sociales, con la familia, la comunidad, espacios formativos o prelaborales, etc.

3.3 El concepto de competencia

Podríamos decir que el concepto de competencia está en revisión debido a su complejidad y amplia variedad de categorías. Se define como *la capacidad para movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con cierto nivel y eficacia* (Bisquerra y Pérez, 2007:3). También puede ser definida como un concepto integrador que se refiere a la capacidad para generar y coordinar respuestas (afecto, cognición, comunicación y comportamiento) flexibles y adaptativas a las demandas, generando estrategias para aprovechar las oportunidades del ambiente (Waters y Sroufe 1983:15).

Las competencias son consideradas como promotoras del desarrollo positivo en la adaptación social de los adolescentes, en tanto que les permite mantener relaciones interpersonales positivas, que acaban revirtiendo en su posterior bienestar. El aprendizaje de estas competencias es especialmente relevante en la adolescencia, un momento vital de transición al mundo adulto, donde los chicos y las chicas empiezan a enfrentarse a las diferentes vicisitudes de la vida. En la interacción entre ambiente y persona, entran en juego las competencias de que uno dispone, y que son resultado de los aprendizajes sociales y emocionales del individuo. Partiendo de esta premisa, el individuo competente será aquel que resistirá mejor las presiones del exterior y se relacionará con el ambiente de forma positiva y adaptada (Rutter, 2007), sin infringir la ley y sin dar muestras de comportamientos transgresores.

La conclusión más importante a la que podemos llegar es que el concepto de competencia es indisociable de la noción de aprendizaje continuo ligado a la experiencia. Desde esta perspectiva queda avalada la necesidad de introducir en contextos de desarrollo de los adolescentes la promoción de competencias y habilidades socioemocionales. De hecho, es una práctica cada vez más habitual en los centros escolares, a partir del tratamiento de temas transversales o de programas de prevención dentro de la acción tutorial. En estos últimos años se trabaja para fomentar valores, competencias y habilidades socioemocionales a partir de modelos de promoción de recursos, que van más allá del enfoque basado en el déficit, y promocionan una salud mental positiva. Estos modelos están basados en el concepto de *desarrollo positivo del adolescente*, y los programas han sido creados a partir de los resultados de investigaciones sobre el bienestar psicológico en la adolescencia (Vázquez y Hervás, 2008).

Según la *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL)* (2010), algunas denominaciones utilizadas en esta tipología de competencias son: competencias participativas, competencias personales, habilidades para la vida, competencias interpersonales, competencias sociales, competencias emocionales, o competencias sociopersonales. Estas competencias nos tienen que permitir gestionar las propias emociones en las relaciones interpersonales

o en las actividades diarias. Bisquerra (2003), en un intento integrador de las diferentes denominaciones que reciben este conjunto de competencias, utiliza la expresión de «competencias sociopersonales».

3.4 Clases de competencias sociopersonales

Las competencias sociopersonales implican un conjunto de *conocimientos*, unas habilidades de *saber hacer* y unas actitudes y conductas de *saber estar y ser*, integradas entre sí. Todo este conjunto constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007).

El concepto de competencias sociopersonales incorpora un amplio abanico de dominios. Incluye aquellas que hacen alusión a la esfera cognitiva de la persona y a la conducta motivada por las propias emociones y los pensamientos. Sin ellas resulta difícil poder interactuar de manera positiva con nuestro entorno, previamente procesamos la información que nos llega del exterior, producimos pensamientos, y finalmente actuamos en función de los pensamientos y las emociones.

El gran conjunto de competencias sociopersonales incluye las competencias de carácter interpersonal e intrapersonal, que se han convertido en objeto de interés de la psicología cognitivo-emocional, y que ha revertido en utilizar un enfoque emocional personalizante en la psicología de la educación. Se entiende que los objetivos que persigue la educación, además de los contenidos, tienen que perseguir y potenciar aquello específico del ser humano, como el sentido crítico, la reflexión, la autonomía, la libertad y la responsabilidad. Con ello se pretende (Hernández, 2006) fomentar el aprendizaje de competencias cognitivo-emocionales para poder ser más eficaces en determinadas situaciones relacionales.

La eficacia está ligada en muchas ocasiones al dominio de las competencias socioemocionales. Englobaría aquellas competencias que suponen un conocimiento de los aspectos internos de la persona (intrapersonal), y las capacidades de aplicar estas competencias en contextos donde

interaccionamos con los demás (interpersonal). Un concepto que integra ambas dimensiones es la inteligencia emocional.

Incluiríamos en el subgrupo de competencias intrapersonales la empatía, la asertividad, la responsabilidad y la cooperación. Todas ellas son habilidades sociales que nos tienen que permitir convivir y enriquecer nuestro entorno, previniendo así la aparición de conflictos, o gestionándolos de forma adecuada. De esta forma, que el joven infractor disponga de recursos personales (capacidades, habilidades, actitudes) son prerequisites que contribuyen a la integración social, por ejemplo en grupos prosociales, y que le permiten llevar un estilo de vida más adaptado a la norma social. De hecho, ya hemos remarcado que la teoría del aprendizaje social aplicada a las explicaciones de la conducta infractora insisten en la necesidad de tener en cuenta la individualidad del joven prestando atención al aprendizaje adquirido de competencias. El dominio de estas dimensiones es lo que permite al adolescente inhibir reacciones violentas, mediante el propio autocontrol, o la adaptación a contextos sociales normalizados, evitando así la inmersión en dinámicas de exclusión social y, entre estas, la posibilidad de delinquir.

En la tabla 1 se presenta una recopilación de los constructos que aglutina la competencia sociopersonal.

Tabla 1. Competencias sociopersonales

Competencias sociopersonales	
• Motivación	• Altruismo
• Autoconfianza	• Responsabilidad
• Autocontrol	• Capacidad de toma de decisiones
• Paciencia	• Empatía
• Autocrítica	• Capacidad de prevención y solución de conflictos
• Control del estrés	• Espíritu de equipo
• Asertividad	• Autoeficacia

Fuente: Bisquerra y Pérez (2007:4)

Los adolescentes en conflicto social pueden presentar un elevado riesgo de problemas de fracaso escolar, inicio en el consumo de drogas o delincuencia, no tanto porque su potencial intelectual sea bajo sino porque el control sobre su

vida emocional se encuentra restringido. Hernández (2006) defiende que a través de situaciones reiteradas, y de experiencias vitales, creamos moldes de pensamiento que determinarán la manera cómo nosotros gestionamos las emociones, influyendo en nuestra capacidad de respuesta a situaciones de estrés o de relación interpersonal con los demás. La manera como se enfoca la realidad y como la interpretamos hará que la persona tenga que recurrir a su repertorio de estrategias cognitivo emocionales, o dicho de otra forma, a las competencias socioemocionales.

El éxito o el fracaso puede estar determinado por las competencias socioemocionales de que disponemos a la hora de motivarnos, de seguir intentándolo a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de regular los estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera en las capacidades racionales y, finalmente, de la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

En las competencias socioemocionales se identifican cinco dimensiones básicas: la cooperación, la asertividad, la responsabilidad, la empatía y el autocontrol. Como vemos, la competencia socioemocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar las emociones en las transacciones sociales (Saarni, 2000), que en las respuestas emocionales requiere la conciencia de uno mismo, en cuanto a las propias emociones y los valores morales, así como el adecuado ajuste de la persona a aquella situación mediante la competencia social. Podemos definir la competencia social como el conjunto de capacidades y habilidades sociales que nos ayudan a desarrollarnos con éxito en diferentes ámbitos sociales. Implica la sociabilidad, saber relacionarse con los demás, así como saber responder de forma adecuada a determinadas demandas sociales, de forma reflexiva y con sentido. Las habilidades sociales básicas, como escuchar, mantener actitudes dialogantes (Werner, 1995) o la capacidad para expresar de manera clara pensamientos o sentimientos (Vandistendael, 1997) son considerados, según investigaciones sobre resiliencia, como factores protectores de adolescentes en situación de riesgo social.

Por lo tanto, es innegable la importancia de este conjunto de competencias para el desarrollo de la persona ya que implica:

- a) Toma de conciencia de sentimientos: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y ponerles nombre.
- b) Gestión de los sentimientos: capacidad para regular los propios sentimientos.
- c) Tener en cuenta las perspectivas de los demás: capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás.
- d) Análisis de las normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de *mass media*, relativos a normas sociales y de comportamiento.
- e) Sentido constructivo del yo (*self*): sentirse optimista y potente (*empowered*) para afrontar los retos diarios.
- f) Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
- g) Cuidado: intención de ser justo, caritativo o compasivo.
- h) Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, y valorar los derechos de todas las personas.
- i) Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren de una solución o decisión, evaluar riesgos, barreras y recursos.
- j) Solución de problemas: capacidad para desarrollar soluciones positivas a los problemas.
- k) Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir mensajes con precisión.
- l) Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, mostrando a los demás que se les ha entendido.
- m) Cooperación: capacidad para saber esperar el turno y compartir situaciones diádicas y de grupo.
- n) Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

- o) Asertividad: capacidad para decir «no» claramente y mantenerlo, evitando situaciones en las que uno puede verse presionado, y demorar la respuesta bajo la presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.
- p) Buscar ayuda: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia para acceder a los recursos disponibles apropiados.

Todo este conjunto de capacidades nos tiene que permitir solucionar problemas interpersonales, comprender a los demás, hacer inferencias respecto a las intenciones y acciones, y entender el mundo que nos rodea (Ross, et al. 1996). El amplio constructo de competencias socioemocionales incluye también el autoconocimiento y el acceso a los propios sentimientos, y discriminarlos y seleccionarlos para orientar la propia vida. Para que un joven sea eficaz, es decir, pueda ajustarse a contextos sociales normalizados y resolver los conflictos de manera asertiva, tendrá que procesar y evaluar la información que le rodea y evitar hacer atribuciones hostiles, generando diferentes alternativas a la violencia o la delincuencia.

La educación socioemocional en su práctica tiene unas implicaciones educativas inmediatas en la capacitación de las personas para un ejercicio eficaz en la vida: en las relaciones amorosas, en el mundo laboral o en el conocimiento de uno mismo. A medida que los niños y jóvenes adquieren competencias socioemocionales se observan las consecuencias positivas en su comportamiento, en la regulación emocional, el bienestar subjetivo y la resiliencia (Saarni, 2000). La inteligencia académica no ofrece una preparación adecuada para las vicisitudes de la vida. Las aportaciones de estudios de competencias socioemocionales son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas (en el currículum, talleres, programas) destinados al fomento de las competencias socioemocionales y la resolución de conflictos.

En el campo socioeducativo, en el ámbito de la reforma, existen diversos programas prosociales –que, por lo tanto, trabajan algunos componentes de la competencia emocional– que se aplican a población adolescente infractora. Es un modelo basado en la reeducación a través de la educación directa y sistemática de técnicas, actitudes, valores que permitan al adolescente infractor tener una vida más eficaz frente a un comportamiento antisocial. Una de las

posibles teorías explicativas de la delincuencia juvenil radica en que estos menores tienen una deficiencia importante en el proceso de socialización vivido. Por lo tanto, la conducta delictiva puede ser el resultado de la ausencia durante la infancia de experiencias socializadoras que tendrían que permitirle un adecuado comportamiento prosocial. Se intenta paliar estas carencias a través del entrenamiento específico de habilidades cognitivas como el autocontrol, es decir, detenerse y pensar antes de actuar; la metacognición, para aprender a sintonizar y valorar críticamente el pensamiento propio; las habilidades sociales, para aprender alternativas de respuesta (prosociales frente a antisociales); el razonamiento crítico, que ayuda a pensar con lógica objetiva y racional; la toma de perspectiva social, que permite entender otros puntos de vista y pensamientos de otras personas; la mejora de los valores, teniendo en cuenta las necesidades de los demás, y, por último, el manejo emocional (Alba, Burgués, López, Alcázar, Baró, Garrido y López, 2006).

3.5 Intervenciones psicoeducativas

Dentro del gran abanico de intervenciones psicoeducativas es donde localizamos los programas de entrenamiento para la resolución de conflictos y el control de impulsos. Otras acciones serían el tratamiento de toxicomanías, la agresión sexual, el maltrato familiar, o la violencia doméstica, que tienen un carácter más específico dado el abordaje de la conducta problemática que ha dado lugar al hecho delictivo.

La revisión de literatura científica en torno a la eficacia de las acciones psicoeducativas con jóvenes infractores informa que los programas que obtienen una mayor efectividad en la reducción de la reincidencia son los siguientes: los programas *conductuales/cognitivos*, en los que se podría incluir la categoría de entrenamiento en *habilidades para la vida*, las *comunidades terapéuticas*, y los programas de *derivación a la comunidad*.¹

Dado que los programas de orientación cognitivo-conductual son los que internacionalmente han mostrado mayores niveles de eficacia, podríamos decir que su uso y aplicación se ha generalizado en la mayoría de servicios

¹ Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011).

orientados al tratamiento de menores y adultos infractores, como también por el abordaje de conductas problemáticas en adolescentes en el contexto escolar. Los actuales modelos de trabajo con adolescentes, sin obviar la perspectiva del déficit, o lo que es lo mismo, a partir del análisis de conductas negativas y sus factores de riesgo, procuran visualizar al adolescente como un recurso a desarrollar (Roth y Brooks-Gunn, 2003). Estos programas están pensados para toda la población juvenil, no solo para los jóvenes difíciles, ya que de lo que se trata sobre todo es de prevenir conductas antisociales. En este sentido, el lenguaje desde los modelos de la promoción de la salud ha cambiado, y se ha introducido el concepto de *desarrollo positivo de los adolescentes* (Petergal, Oliva y Hernando, 2010). El término salud positiva o tener un buen estado de salud física y mental, no tan solo hace referencia a la ausencia de enfermedades o disfuncionalidades, sino también a poder afrontar las adversidades gracias a haber desarrollado una serie de recursos o habilidades que les permitan vivir manteniendo relaciones beneficiosas con otras personas y las instituciones que les rodean.

En el caso de justicia juvenil, en nuestra opinión sería preciso incluir con mayor énfasis esta mirada, ya que si bien es cierto que son jóvenes que han infringido la ley, pueden también ser vistos como supervivientes de situaciones altamente complejas de su entorno, y a pesar de estar desprovistos en algunos casos de ciertas habilidades, puede ser que cuenten con fortalezas a desarrollar. Además, ofrecer a los jóvenes estos contextos de aprendizaje implica creer en la capacidad de los mismos para integrar y poner en práctica modelos de relación positivos, aumentar su autoestima y autoconocimiento, e incrementar la capacidad de afrontamiento de nuevos conflictos. Estos aprendizajes además tienen que ser transferibles a la cotidianidad del joven en sus diferentes facetas de vida (sociofamiliar, escolar, laboral y de ocio), ya que así se ponen en práctica estas competencias en situaciones reales, y se consigue uno de los principales objetivos en el sistema de la ejecución penal: la inclusión de las personas atendidas por estos servicios.

Diferentes investigaciones avalan la puesta en práctica de estos programas con adolescentes. En el caso del contexto escolar, se recomienda que sean

programas que se apliquen con cierta intensidad y continuidad en el tiempo, y con docentes debidamente formados para tal labor. A modo de ejemplo, citamos el programa presentado por López y sus colaboradores (2006), que hace una propuesta de contenidos basada en variables cognitivas, variables afectivas y habilidades instrumentales. El programa se estructura en siete unidades didácticas con diversas actividades (*Establecimiento de normas, concepto de ser persona, valores y desarrollo moral, Autoestima, Empatía, Autocontrol, y Habilidades para la Comunicación Interpersonal*). Uno de los pioneros en España en la aplicación de estos programas es el profesor Segura, que en la década de los ochenta y sobre todo en los noventa impulsó en las islas Canarias programas de competencias sociales en las escuelas e institutos. En Cataluña, el programa de competencia social fue asumido por el Departamento de Enseñanza a partir de 1998, en primaria recibió el nombre de *Relacionarnos bien* y tiene como objetivos mejorar las relaciones interpersonales y conseguir una convivencia asertiva, justa y eficaz con los iguales y adultos. En el caso de secundaria el programa recibe el nombre de *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*.

Como elementos sustanciales de los programas psicoeducativos aplicados con población infractora, nos encontramos que estos están elaborados a partir de modelos teóricos del comportamiento delictivo y de su prevención, tomando como fundamentación lo que la literatura ha identificado como factores de riesgo. Gran parte de estos programas toman como marco referencial la teoría del aprendizaje social, y la principal derivación aplicada son los denominados modelos cognitivo-conductuales. Estos programas tienen que disponer de un manual de aplicación estructurado, con sus contenidos, los objetivos y las competencias a trabajar, la metodología de actuación con las actividades, y por último la evaluación del programa. Para ello es necesario disponer de unas instalaciones adecuadas y del material pertinente, lo que conlleva un compromiso institucional, que garantice estas cuestiones, como su supervisión, control y dedicación.

En los servicios de ejecución penal uno de los programas que es preciso mencionar por su extensible aplicación es el Programa de Razonamiento y Rehabilitación, o Habilidades Cognitivas, que es de hecho uno de los programas pioneros en el campo de la delincuencia. Fue desarrollado por Ross y Fabiano (1985) a partir de diversas técnicas cognitivas que habían demostrado su eficacia con delincuentes, y posteriormente ha sido aplicado en diversos países tanto con delincuentes juveniles como adultos. En esencia, este programa enseña a los participantes a ser más reflexivos, anticipativos y planificadores de sus respuestas a los problemas, y a tener un razonamiento más flexible y abierto. De las diferentes evaluaciones sobre este programa que se han efectuado, la inmensa mayoría han ofrecido resultados satisfactorios tanto en la mejora de variables psicológicas como la empatía, la asertividad, la disminución de distorsiones cognitivas, y la reducción de la impulsividad, como en medidas específicas de conductas agresivas o reincidencia delictiva (Robinson y Porporino, 2001).

La versión española del programa para jóvenes recibe el nombre de *Programa de Pensamiento Prosocial*, desarrollado por Garrido (2005). El programa consta de 12 sesiones, y se orienta al entrenamiento directo de habilidades, actitudes, y valores coherentes con una interacción social más apropiada. Sin embargo, se espera que el entrenamiento cognitivo facilite que los jóvenes tengan mayores habilidades para evitar conductas agresivas y delictivas. Los componentes y módulos del programa son: *autocontrol, meta-cognición, habilidades sociales, habilidades para la resolución de problemas interpersonales, pensamiento crítico y lateral, razonamiento crítico, toma de perspectiva social, valores, y gestión emocional*. Mediante una evaluación del programa, donde participaron el Equipo de Medio Abierto de Lleida y los propios autores del programa (Alba *et al.*, 2006), los principales resultados de carácter cualitativo obtenidos, al contar con una muestra reducida fueron:

- La intervención tuvo una influencia positiva para que algunos jóvenes dejaran de relacionarse con amigos conflictivos.

- Se ayudó a algunos menores a mejorar su capacidad de reconocer problemas y pedir ayuda para resolverlos, de expresión de sentimientos, y de reestructuración de metas más realistas para el futuro.
- Se observó una mejora sustancial de las relaciones familiares de padres-hijos/as, como resultado de una mejor gestión del autocontrol de las emociones.

La aplicación de este programa tal como hemos mencionado anteriormente, será más efectivo si sus contenidos son además reforzados por otros agentes educativos, y además tampoco podemos pensar que son *la solución* a la delincuencia. No obstante, si son aplicados de forma paralela a otras acciones socioeducativas podemos aventurar avances más significativos en los procesos de aprendizaje de estos jóvenes.

4. Metodología

El plan de trabajo para dar respuesta a estos objetivos se ajusta a un modelo de investigación evaluativa desde una doble consideración:

- Es parte de un concepto amplio de evaluación, centrada tanto en los procesos y la realidad donde se desarrollan las actividades como en sus resultados o efectos finales.
- Se opta por un modelo de evaluación congruente con una orientación al desarrollo y la mejora (Cabrera, 2007; Escudero, 2003), ya que el objetivo más importante no es solo demostrar resultados concretos sino perfeccionar, mejorar la calidad del programa de competencias sociales desde la doble vía de la retroalimentación permanente con los técnicos y sus principales destinatarios: los jóvenes.

Este diseño evaluativo permite tomar decisiones considerando las aportaciones de los participantes, con toda su riqueza y valor instrumental, para adaptar el proceso de acuerdo con las necesidades de sus destinatarios, e incrementar tanto la validez interna del programa como su potencial educativo al obtener respuesta a preguntas como las siguientes: ¿cuál es la incidencia del programa en la interiorización de las competencias sociales que les faltan a la población destinataria?, ¿son viables sus principios de acción, sus fases y sus actividades?, ¿cuáles son los puntos fuertes y débiles del programa?, ¿en qué medida los jóvenes están progresando hacia los objetivos deseables?, ¿qué tipos de problemas han aparecido en el desarrollo del programa?, ¿cómo se han abordado?, ¿qué percepción tienen los participantes del programa?, ¿qué les gusta?, ¿qué no les gusta tanto?, ¿qué cambiarían?, ¿cómo afectan los condicionantes externos de las actividades a su propia dinámica?, ¿qué *lecciones aprendidas* desde la práctica podrían enriquecerlo?

De acuerdo con Escudero (2003:184), *la investigación evaluativa es un tipo de investigación social en relación con los programas, centros, agentes, planes e instituciones sociales y con la toma de decisiones que analiza y juzga su calidad estática y dinámica según criterios científicos múltiples, con la obligación de sugerir a las diversas audiencias implicadas, acciones*

alternativas sobre los mismos para diferentes propósitos como la utilización, mejora, acreditación, fiscalización, reforma, etc., donde el evaluador se considera un agente de cambio.

Tomando como referencia esta fundamentación teórica, el presente proyecto está centrado en aportar evidencias sobre los siguientes componentes y etapas de diseño y ejecución del programa (Bartolomé y Cabrera, 2000 y Cabrera, 2007):

- La *conceptualización y diseño del programa*; teniendo en cuenta su *coherencia externa* con el contexto donde se insieren, los problemas y necesidades que pretende cubrir, y *la coherencia interna* que muestra en sus elementos constitutivos.
- La *viabilidad del programa*, en relación a las posibilidades reales y efectivas de que se pueda llevar a la práctica.
- El proceso de *ejecución*, valorando la implementación y puesta en práctica de las operaciones previstas y realizando los contrastes oportunos con la formulación teórica del programa. Posibilita el análisis de:
 - a) La *factibilidad y calidad* de los procesos y operaciones del programa.
 - b) Los *efectos* que se van observando en sus destinatarios directos e indirectos.Todo ello permite tomar decisiones durante el *proceso*, referentes a las modificaciones oportunas que orienten el programa a la consecución de sus objetivos.
- Los *resultados obtenidos*, a partir del análisis de los efectos finales, incluyendo resultados pretendidos y no pretendidos.

El análisis de las evidencias obtenidas de cada uno de estos componentes del programa permitirá validar el programa de competencias sociales en su formulación inicial y *tomar decisiones* de continuidad y/o acreditación del mismo.

4.1 Diseño de la investigación evaluativa

Atendiendo a los elementos que configuran el diseño de una investigación evaluativa, se expone el plan de evaluación y el plan de recogida de información especificado para cada uno de ellos:

A. El plan de evaluación donde se explicitan:

- El objeto de evaluación atendiendo a los objetivos de la investigación
- Las fases de desarrollo de la investigación evaluativa
- La muestra
- El equipo de evaluación

B. El plan de recogida de información que explicita:

- Los criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información
- Las estrategias de recogida de información

A continuación se describen cada uno de estos planes.

4.1.1 El plan de evaluación

A continuación se expone el plan de evaluación que caracteriza la investigación estableciendo la relación del objeto de evaluación –que atiende a los objetivos de la investigación–, las fases de desarrollo de la investigación evaluativa, la muestra del presente estudio y el equipo de evaluación.

4.1.1.1 Cuestiones de evaluación que orientan la investigación

En la tabla 2 se recogen las cuestiones de evaluación atendiendo a los objetivos que se persiguen en la investigación y su relación con los componentes del programa que son objeto de evaluación. También distinguimos diferentes momentos evaluativos según el desarrollo del programa.

Tabla 2. Plan de evaluación: objetos, cuestiones y momentos de evaluación en relación a los objetivos

Objetivos de investigación	Objeto de evaluación	Cuestiones clave de evaluación a las que se quiere dar respuesta	Tipo de evaluación según el momento de aplicación del programa
Realizar un diagnóstico del estado inicial de las competencias sociales que presentan los menores/jóvenes	Nivel de competencias sociales de los menores/jóvenes para la gestión positiva de los conflictos	¿Cuál es el estado inicial de conocimientos, habilidades y actitudes de los menores/jóvenes respecto a las competencias sociales para la resolución positiva de conflictos?	EVALUACIÓN INICIAL Aplicación de las estrategias diagnósticas
Valorar la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada	La implementación del programa, sus actividades y los cambios optimizadores	¿Es posible aplicar el programa tal como se ha diseñado? ¿En qué medida se ajusta la práctica del programa con lo previsto en su formulación teórica? ¿Qué cambios se introducen en el programa a fin de optimizar su aplicación?	EVALUACIÓN DE PROCESO Aplicación del programa y seguimiento de su desarrollo
Valorar el grado de consecución de las competencias sociales de los menores/jóvenes	El grado de consecución de las competencias sociales alcanzadas (retos) a partir de la aplicación del programa	¿Cómo reaccionan los menores/jóvenes ante el programa? ¿Qué cambios se observan en los menores/jóvenes?	EVALUACIÓN DE PROCESO Aplicación del programa y seguimiento de su desarrollo
Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en los menores/jóvenes	Resultados finales conseguidos con la aplicación del programa	¿Se observa algún cambio en los jóvenes como efecto del programa a nivel individual y grupal?	EVALUACIÓN DE RESULTADOS Finalizado el programa
Identificar las buenas prácticas para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura	Elementos y condiciones que puedan favorecer /dificultar el éxito del programa	¿Qué aspectos parecen relacionarse con el éxito/fracaso del programa? ¿Se han detectado algunas condiciones propicias para la aplicación del programa?	EVALUACIÓN DE RESULTADOS Finalizado el programa

4.1.1.2 Fases del desarrollo de la investigación evaluativa

La evaluación se concreta en cinco fases, donde se describen las tareas de investigación.

FASE 1. CONSTITUCIÓN DEL EQUIPO DE TRABAJO DEL PROYECTO Y DISEÑO DEL PROGRAMA DE COMPETENCIAS (DICIEMBRE 2013-FEBRERO 2014).

El equipo de trabajo del proyecto es interprofesional; profesionales implicados en la tareas educadoras de los jóvenes (EMA 2, 3 y 4) y profesorado-investigador de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.

En esta primera fase se trata de construir una comprensión común que nos sirva de base teórica y práctica para desarrollar el proyecto. Por ello, al principio, se ha dedicado un tiempo al hecho de que todos los miembros del equipo se conozcan mutuamente, a organizarse internamente y establecer calendarios que han permitido llevar a cabo la investigación evaluativa participativa. Su operativización práctica ha implicado, como mínimo, un encuentro mensual para establecerse como grupo de trabajo motor y efectuar las tareas correspondientes. Además, también se ha tratado la constitución de comisiones internas del equipo, para desarrollar el estudio de temáticas específicas y asumir tareas metodológicas concretas (por ejemplo; la creación de instrumentos, la dinamización de estrategias de recogida de datos o el diagnóstico de determinadas dimensiones o aspectos).

En esta fase se han realizado *reuniones de equipo de trabajo* para consensuar el enfoque teórico y práctico del programa, así como su diseño y la elaboración de las sesiones y de las actividades.

El primer producto resultante de este trabajo en equipo ha sido el diseño del programa de competencias sociales dirigido a los jóvenes con medida de libertad vigilada y tareas socioeducativas, en función del marco teórico anteriormente presentado.

FASE 2. EVALUACIÓN INICIAL (MARZO-ABRIL 2014).

Durante esta fase se ha llevado a cabo el diagnóstico de las competencias sociales de los jóvenes de los equipos de medio abierto 2, 3 y 4. A fin de ajustar la idoneidad intrínseca del programa como respuesta a las necesidades detectadas y asegurar su viabilidad, así como las condiciones necesarias para desarrollarlo, el diagnóstico ha implicado: la elaboración y la aplicación inicial de un cuestionario a los jóvenes participantes: 33 chicos y chicas con medida de libertad vigilada y tareas socioeducativas con seguimiento por parte de un técnico de los equipos de la gerencia de Barcelona comarcas.

FASE 3. EVALUACIÓN DE PROCESO (MAYO-JULIO 2014).

A lo largo de esta fase, se ha aplicado el programa para el desarrollo de competencias sociales en los jóvenes y se ha realizado el seguimiento del mismo, recogiendo información a partir de un sistema de indicadores que han permitido la monitorización del proceso seguido y, por lo tanto, la evaluación formativa de las acciones realizadas a fin de introducir las mejoras necesarias.

El trabajo empírico a realizar en el marco de esta tercera fase ha supuesto el uso complementario de técnicas cualitativas diseñadas específicamente para alcanzar los objetivos propuestos:

- *Entrevistas semiestructuradas* con los técnicos de los equipos de medio abierto 2, 3 y 4, responsables del desarrollo del programa para proceder a los ajustes necesarios a su realidad práctica, replanificar su intervención y valorar los resultados parciales.
- *La observación sistemática de las sesiones de aplicación del programa* de las fichas de seguimiento con los indicadores establecidos, a fin de que los educadores responsables de la implementación de estas acciones puedan cumplimentarlas.
- *Reuniones de equipos de trabajo tanto* de investigadores como de los técnicos con el objetivo de reflexionar sobre la aplicación del programa, sus actividades, la dinamización que se lleva a cabo y la valoración de la reacción de los jóvenes y de las técnicas.

- *Ficha valoraciones dinamizadoras* de cada una de las sesiones del programa.
- *Ficha valoraciones jóvenes* de cada una de las sesiones del programa.

FASE 4. EVALUACIÓN DE RESULTADOS (AGOSTO-OCTUBRE 2014)

Esta fase tiene como objetivo analizar si se han alcanzado los objetivos propuestos, detectar los efectos que ha tenido la intervención en el grupo e identificar las *buenas prácticas* que facilitan el desarrollo óptimo de una futura aplicación del programa.

El trabajo metodológico y la obtención de estos datos se efectuará a partir de:

- *Entrevistas semiestructuradas* a los técnicos responsables de la implementación del programa de los equipos de medio abierto 2, 3 y 4 para conocer su grado de satisfacción y la valoración global de la puesta en marcha del programa.
- *Reuniones equipos de trabajo tanto* de investigadores como de los técnicos con el objetivo de valorar la aplicación del programa.
- *Papelógrafo* dirigido a los jóvenes a fin de reflexionar sobre los contenidos aprendidos y los aprendizajes alcanzados.

FASE 5. REDACCIÓN DEL INFORME FINAL (OCTUBRE-NOVIEMBRE 2014)

Finalmente, en esta fase se procederá a la redacción final del informe de investigación considerando el diseño global del proyecto y los resultados obtenidos en la mejora de las competencias sociales de los y de las jóvenes con medida de libertad vigilada y tareas socioeducativas.

Estas fases estructuran temporalmente el plan de trabajo y se conciben como operaciones entrelazadas las unas con las otras, desde una lógica de proceso y una dimensión constructivista.

En la Figura 1, de la página siguiente, se presentan las fases del diseño de la investigación explicitando los objetivos y estrategias metodológicas correspondientes a cada una de ellas, a modo de resumen ilustrativo. En la Figura 2, se incluye el cronograma de la investigación.

Figura 1. Diseño del proyecto

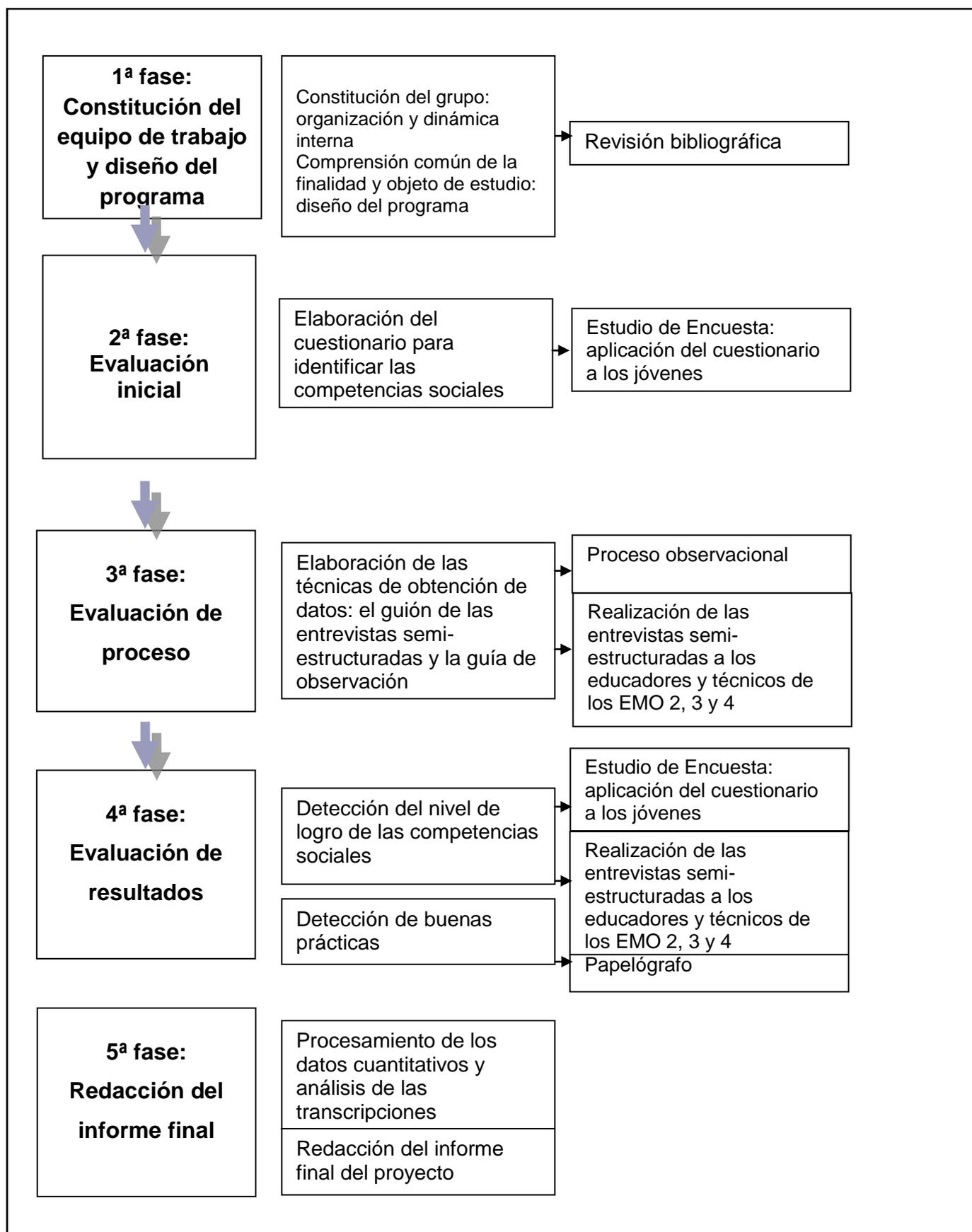


Figura 2. Cronograma de las actividades de investigación

Tareas y fases del estudio	Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Septiembre				Octubre			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Constitución del equipo de trabajo y diseño del programa	X	X	X	X																												
Evaluación inicial					X	X	X	X																								
Evaluación del proceso									X	X	X	X	X	X	X	X																
Evaluación de resultados																	X	X	X	X	X	X	X	X								
Redacción informe final																									X	X	X	X	X	X	X	X

4.1.1.3 Muestra

La muestra está constituida por un total de 33 jóvenes con medida de libertad vigilada y tareas socioeducativas que están en seguimiento por parte de un técnico de los equipos de medio abierto 2, 3 o 4 de Barcelona.

El muestreo se ha hecho por accesibilidad a los jóvenes, a través de los técnicos de los EMA participantes en el estudio que proporcionaron los criterios de selección más coherentes de acuerdo con la disponibilidad de los grupos y de los espacios de intervención con ellos y ellas.

4.1.1.4 Equipo de evaluación

Se conforma un equipo de evaluación para la validación del programa *Competencias sociales para jóvenes en la gestión positiva de los conflictos* formado por catorce personas:

- 7 investigadoras de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona expertas en investigación y conflicto.
- 1 educadora social de los Servicios Sociales de Vilanova i la Geltrú.
- 5 técnicas (una de ellas también es investigadora de la UB) de los equipos de medio abierto 2, 3 y 4 de Barcelona.
- 2 coordinadores de medio abierto del equipo 2 y 3 de Barcelona.

4.1.2 El plan de recogida de información

En la recogida de información se utilizan, principalmente, estrategias de recogida de información cualitativas; también se han utilizado instrumentos cuantitativos, aunque con menor frecuencia, que nos permiten conocer el valor y el ejercicio de la participación desde el punto de vista de todas las personas participantes (dimensión diagnóstica), y conocer cómo viven los participantes el proceso de aplicación y validación del programa (dimensión procesual y de resultados). En la siguiente tabla, se recoge la relación entre las técnicas utilizadas, los informantes y la fase de evaluación.

Tabla 3. Relación técnicas, fuentes y fase de evaluación

TÉCNICAS	INFORMANTES	FASE DE EVALUACIÓN
Cuestionario	33 Jóvenes	Evaluación inicial
Entrevistas	4 Técnicos	Evaluación de proceso y resultados
Observaciones	36 sesiones de observación a los jóvenes	Evaluación de proceso
Ficha valoraciones dinamizadores	39 fichas valoraciones dinamizadores	Evaluación de proceso
Ficha valoraciones jóvenes	178 fichas valoraciones jóvenes	Evaluación de proceso
Papelógrafo	5 papelógrafos jóvenes	Evaluación final
Reuniones equipo de trabajo	25 actas de reuniones de técnicos coordinadores de medio abierto e investigadores	Evaluación inicial, de proceso y de resultados

4.1.2.1. Los criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información

Con la finalidad de realizar una recogida de información coherente con el objeto de estudio, se establecen una serie de criterios, indicadores, técnicas y fuentes de información, utilizados en la investigación para cada objeto de la investigación evaluativa y que guía el análisis de esta información. Esta información queda gráficamente recogida en las siguientes tablas:

Tabla 4. Evaluación inicial de los jóvenes

ANÁLISIS EVALUATIVO DEL ESTADO INICIAL DE LOS MENORES/JÓVENES		
OBJETIVO de la investigación	Realizar un diagnóstico del estado inicial de las competencias sociales que presentan los menores/jóvenes	
OBJETO de la evaluación	Nivel de competencias sociales de los menores/jóvenes para la gestión positiva de los conflictos	
MOMENTO	Evaluación inicial	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	TÉCNICAS y FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Coherencia entre las posibles aportaciones del programa y las necesidades detectadas	Descripción sobre el estado inicial de competencias sociales de los menores/jóvenes respecto a: Comunicación Percepción Estilos de afrontamiento del conflicto Toma de decisiones y valores Emociones	Cuestionario menores/jóvenes

Tabla 5. Evaluación implementación programa

ANÁLISIS EVALUATIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE COMPETENCIAS SOCIALES	
OBJETIVO de la investigación	Valorar la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada
OBJETO de la evaluación	La implementación del programa, sus actividades y los cambios optimizadores
MOMENTO	Evaluación de proceso

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	ESTRATEGIAS Y FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Aplicación del programa de acuerdo con su planificación inicial Grado de ajuste entre la práctica del programa y la previsión en su formulación teórica Elementos que influyen positiva y negativamente en la adecuación del programa: Metodología Temporalización Espacios de aplicación	Desarrollo de la aplicación del programa de acuerdo a la filosofía de aplicación subyacente: Adecuación de la metodología Ajuste a la temporalización previsto Adecuación de los espacios Aplicación del programa tal como se ha diseñado Cambios a introducir en el programa a fin de optimizar su aplicación	Observaciones sesiones Valoraciones jóvenes Valoraciones dinamizadores Entrevistas técnicos Reuniones equipo de trabajo

Tabla 6. Evaluación retos alcanzados en el programa

ANÁLISIS EVALUATIVO DE LOS RETOS ALCANZADOS EN EL PROGRAMA		
OBJETIVO de la investigación	Valorar el grado de consecución de las competencias sociales de los menores/jóvenes	
OBJETO de la evaluación	El grado de consecución de las competencias sociales alcanzadas (retos) a partir de la aplicación del programa	
MOMENTO	EVALUACIÓN DE PROCESO	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	ESTRATEGIAS Y FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Grado de consecución de los objetivos del programa Nivel de satisfacción de los menores/jóvenes hacia el programa en general y las actividades en particular Cambios (conocimientos, habilidades y actitudes) de los jóvenes en las dimensiones clave del programa	Reacción de los jóvenes ante el programa: Nivel de motivación Valoración de las actividades del programa Nivel de interés hacia el programa Cambios observados en los menores/jóvenes: Comunicación Percepción Estilos de afrontamiento del conflicto Toma de decisiones y valores Emociones	Observaciones sesiones Entrevistas técnicos Fichas valoraciones jóvenes Fichas valoraciones dinamizadores Reuniones equipo de trabajo

Tabla 7. Evaluación cambios obtenidos con el programa

ANÁLISIS EVALUATIVO DE LOS CAMBIOS OBTENIDOS CON LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA		
OBJETIVO de la investigación	Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en los menores/jóvenes	
OBJETO de la evaluación	Resultados finales conseguidos con la aplicación del programa	
MOMENTO	Evaluación de resultados	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	ESTRATEGIAS Y FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Cambios que la aplicación del programa ha producido en los jóvenes a dos niveles: Individual Grupal	Cambios observados en los menores/jóvenes como efectos del programa a nivel individual y grupal	Cuestionario menores/jóvenes Entrevistas técnicos Papelógrafo menores/jóvenes Reuniones equipo de trabajo

Tabla 8. Evaluación de las buenas prácticas del programa

ANÁLISIS EVALUATIVO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS DEL PROGRAMA		
OBJETIVO de la investigación	Identificar las buenas prácticas para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura	
OBJETO de la evaluación	Elementos y condiciones que puedan favorecer /dificultar el éxito del programa	
MOMENTO	Evaluación de resultados	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	ESTRATEGIAS Y FUENTES DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Aspectos que han permitido o dificultado la aplicación del programa Elementos de los equipos de medio abierto que favorecen la implementación del programa Efectos del programa a largo plazo	Elementos que han favorecido el éxito del programa a nivel individual y grupal de los jóvenes Dificultades presentadas durante la aplicación del programa Condiciones de medio abierto para la aplicación del programa Apropiación del programa en los equipos de medio abierto	Reuniones equipo de trabajo Entrevistas técnicos

4.2 Técnicas de recogida de información

A continuación, seguimos con el plan de recogida de información centrándonos en las estrategias de recogida de información, explicando en qué consisten cada una de ellas.

4.2.1 Cuestionario

Se utiliza el cuestionario con la finalidad –diagnóstica– de conocer el estado inicial de conocimientos, habilidades y actitudes de los menores/jóvenes respecto a las competencias sociales para la resolución positiva de conflictos.

En la siguiente tabla se presenta una breve síntesis del objetivo que persigue el cuestionario, la fuente de información utilizada y la fase de aplicación.

Tabla 9. Relación objetivo, fuente de información y fase aplicación

OBJETIVO	Realizar un diagnóstico del estado inicial de las competencias sociales que presentan los menores/jóvenes
FUENTE DE INFORMACIÓN	Menores/jóvenes
FASE DE APLICACIÓN	Evaluación inicial

En el anexo 2 (véase tabla 30) se recoge la temporalización de la aplicación de los cuestionarios.

A continuación, se presentan la tabla de especificaciones del cuestionario donde se relacionan las diferentes dimensiones del cuestionario, con sus correspondientes indicadores e ítems.

Tabla 10. Tabla de especificaciones del cuestionario

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEM
Datos de identificación	Elección <i>apodo</i>	Sin numerar
	Lugar de residencia	Sin numerar
	Sexo	Sin numerar
	Edad	Sin numerar
	Lugar de nacimiento	Sin numerar
	Tiempo de residencia en Cataluña	Sin numerar
Competencia cognitiva	Percepción	1 2
	Toma de decisiones	4 5
Competencia de interacción	Estilos de afrontamiento del conflicto	3
Competencia afectiva	Gestión de las emociones	6

El análisis de los datos se ha realizado a través del programa estadístico SPSS+. El cuestionario final² se puede consultar en el anexo 1 de este informe.

4.2.2 Entrevista

En el marco de la investigación, esta estrategia de recogida de información tiene como finalidad –de carácter evaluativo– valorar la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada; valorar el grado de consecución de las competencias sociales de los menores/jóvenes; conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en los menores/jóvenes e identificar las buenas prácticas para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura.

² Cabe destacar que, previo a la elaboración definitiva del cuestionario, se llevó a cabo una prueba piloto y se aplicó a un grupo de 5 jóvenes de características similares a los destinatarios del instrumento y una validación de jueces expertos en la materia. Por lo tanto, podemos decir que, la elaboración y utilización del cuestionario ha sido diseñada y utilizada de acuerdo a la secuencia propuesta por Marín (1985:64).

En la siguiente tabla se presenta una breve síntesis de los objetivos que persigue la entrevista, las fuentes de información que hemos entrevistado para alcanzar estos objetivos y las fases de aplicación donde la hemos utilizado.

Tabla 11. Relación objetivos, fuentes de información y fases de aplicación de la entrevista

OBJETIVOS	<p>Valorar la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada.</p> <p>Valorar el grado de consecución de las competencias sociales de los menores/jóvenes.</p> <p>Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en los menores/jóvenes.</p> <p>Identificar las buenas prácticas para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura.</p>
FUENTES DE INFORMACIÓN	Técnicos de los equipos de medio abierto 2, 3 y 4 de Barcelona
FASE DE APLICACIÓN	<p>Evaluación de proceso</p> <p>Evaluación de resultados</p>

Se han realizado un total de 5 entrevistas (una entrevista por técnico y por grupo de jóvenes de aplicación del programa). En el anexo 2 (véase tabla 31) se recoge la temporalización de las entrevistas a los técnicos.

Los objetivos que persigue la entrevista se concretan con el siguiente sistema de categorías de análisis elaborados al valorar la aplicación del programa, tanto de proceso como final.

Tabla 12. Relación de dimensiones y categorías de la entrevista

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Viabilidad del programa (externa). Adecuación a los destinatarios	Ajuste con las necesidades participantes Necesidades de formación
Factibilidad de la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada	Cambios introducidos Grado de consecución de objetivos Grado de adecuación, temporalización, recursos, etc.
Eficiencia del programa	Nivel de dedicación de formadores Acceso a los recursos
Eficacia del programa	Cambios en relación a las competencias Mejoras en relación a las competencias
Nivel de participación	Interés durante las sesiones Asistencia
Satisfacción de los jóvenes	Resistencias Dificultades durante la aplicación
Satisfacción del formador	Interés Motivación
Transferibilidad	Contextos de aplicación Perfil de participantes
Propuestas de mejora	Contenido Metodología Temporalización Recursos
Condiciones de aplicación del programa	Perfil y número de dinamizadores Necesidades de formación Perfil de los participantes

Las entrevistas se han registrado con una grabadora de voz, se han transcrito posteriormente utilizando el procesador de textos Word y se han analizado utilizando el programa Atlas.TI 5 para el análisis de la información que se presenta en el apartado de resultados.

El guión de la entrevista se puede consultar en el anexo 1 de este informe.

4.2.3 Observaciones

Esta estrategia de recogida de información tiene como finalidad –de carácter evaluativo– valorar la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada y

valorar el grado de consecución de las competencias sociales de los menores/jóvenes.

En la siguiente tabla, se presenta una breve síntesis de los objetivos que persigue la observación, las fuentes de información que hemos observado para alcanzar estos objetivos y las fases de aplicación donde la hemos utilizado.

Tabla 13. Objetivos, fuentes de información y fases de aplicación de la observación

OBJETIVOS	Valorar la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada. Valorar el grado de consecución de las competencias sociales de los menores/jóvenes.
FUENTES DE INFORMACIÓN	Técnicos de los equipos de medio abierto 2, 3 y 4 de Barcelona.
FASES DE APLICACIÓN	Evaluación de proceso Evaluación de resultados

Se han realizado un total de 36 observaciones (distribuidas en 5 grupos de jóvenes de aplicación del programa). En el anexo 2 (véase tabla 32) se recoge la temporalización de las observaciones.

Los objetivos que persigue la observación se concretan con el siguiente sistema de categorías de análisis elaborados al valorar la aplicación del programa:

Cuadro 1. Relación de dimensiones de análisis observación

<p>1 - Contexto y circunstancias: espacio físico (tipo de espacio, organización en el espacio, luminosidad, condiciones materiales)</p> <p>2- Grupo EMA. Las personas asistentes (educadora y chicos/as)</p> <p>3- Desarrollo de la actividad. Actividad, uso de la propuesta de diseño de la actividad; apertura-proceso-cierre de la actividad</p> <p>4- Rol de la técnica o educadora. Dinamización de la dinámica, foco de afecto, fomento de la participación de los chicos/as</p>

5- Actitud y respuesta de los chicos/as beneficiarios/as del programa

5.1.- Tipo de participación (espontánea, requerida), quién no participa.

5.2.- Nivel de implicación o motivación

5.3.- Proceso de interacción (respeto a las normas, expresión de opiniones individuales, sin debate, o bien existencia de debate y colaboración entre ellos/as)

6- Clima social en que se desarrolla la actividad. Aceptación de puntos de vista diferentes a los propios, argumentos razonados y cambios de opiniones, proceso de elaboración personal de los aprendizajes (reflexiones en voz alta, expresiones no verbales)

7- Desarrollo de la competencia pretendida. Descripción según el tipo de competencia que se trabaje en la sesión observada

7.1- Competencia interacción (comunicación).

- Evidencias de saber valorar puntos de vista alternativos a los propios
- Evidencias de saber argumentar y fundamentar las opiniones
- Evidencias de saber pedir ayuda a los demás
- Evidencias del uso adecuado del estilo de afrontamiento del conflicto

7.2- Competencia cognitiva (toma de decisiones).

- Evidencias de dar importancia a estar bien informado/a para decidir
- Evidencias de reflexionar sobre los propios prejuicios o juicios precipitados (basados en impresiones) y sus consecuencias de discriminación
- Evidencias de saber cambiar de opinión ante reflexiones honestas que permitan hacerlo
- Evidencias de entender que no siempre se perciben igual las cosas y, por lo tanto, las personas podemos actuar de forma diferente

7.3.- Competencia afectiva (gestión de emociones).

- Evidencias de controlar emociones e impulsos
- Capacidad de reflexionar antes de responder
- Conciencia de la emotividad propia (saber distinguir, reconocer y comprender diferentes emociones y sentimientos)

El registro directo de las 36 sesiones de observación, que combina las modalidades de participante y no participante por parte de los miembros del equipo investigador, se ha realizado a partir de un guión elaborado previamente (véase anexo 1). El contenido de estos registros fue transcrito y explotado posteriormente a través del programa Nvivo v. 10.

4.2.4 Fichas valoraciones dinamizadoras

Las fichas valorativas que rellenábamos las dinamizadoras de las sesiones del programa, tienen como finalidad –de carácter evaluativo– valorar la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada.

En la siguiente tabla se presenta una breve síntesis del objetivo que persigue esta valoración, la fuente de información para alcanzar este objetivo y la fase de aplicación donde la hemos utilizado.

Tabla 14. Objetivo, fuente de información y fase de aplicación de la valoración de las dinamizadoras

OBJETIVO	Valorar la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada
FUENTES DE INFORMACIÓN	Dinamizadora de la sesión (técnico o investigadora)
FASE DE APLICACIÓN	Evaluación de proceso

La dinamizadora de la sesión, encargada de prepararla y conducirla, una vez acabada la misma, realizaba las fichas de valoraciones.³

El objetivo que persigue la valoración de la dinamizadora se concreta con los siguientes indicadores elaborados al valorar la aplicación del programa:

Datos de identificación. Identificar la sesión y al grupo de jóvenes que se valora (lugar, número de jóvenes, etc.).

Aspectos didácticos. Valorar la adecuación de los objetivos, contenido, desarrollo, temporalización, recursos, material utilizado y grado de maduración de los jóvenes en las sesiones.

Dinámica. Conocer la dinámica generada en el grupo.

³ El registro de las fichas valoraciones es el mismo que el de las observaciones. La única diferencia es que las notas observacionales se van recogiendo durante la sesión y la valoración se realiza una vez ha finalizado la sesión.

Selección de actividades. Identificar las actividades escogidas para trabajar la temática de la sesión.

Valoración global. Aspectos positivos y negativos de la sesión en general.

Se han registrado un total de 39 valoraciones de dinamizadoras a partir de un guión elaborado previamente donde se combinan preguntas escalares con preguntas abiertas (véase anexo 1). El contenido de estos registros fue transcrito y explotado posteriormente a través del programa SPSS+. En el anexo 2 (véase tabla 32), se recoge la temporalización de las observaciones.

4.2.5 Fichas valoraciones menores/jóvenes

Los menores/jóvenes a los que va dirigido el programa también realizan una valoración de las sesiones. Esta valoración tiene como finalidad –de carácter evaluativo– valorar el grado de consecución de las competencias sociales de los menores/jóvenes.

En la siguiente tabla, se presenta una breve síntesis del objetivo que persigue esta valoración, la fuente de información para alcanzar estos objetivos y la fase de aplicación donde la hemos utilizado.

Tabla 15. Objetivo, fuente de información y fase de aplicación de la valoración de los jóvenes

OBJETIVO	Valorar el grado de consecución de las competencias sociales de los menores/jóvenes
FUENTES DE INFORMACIÓN	Menores/jóvenes
FASE DE APLICACIÓN	Evaluación de proceso

La valoración se realizaba una vez finalizada la sesión. Su registro es el mismo que el de las valoraciones en cuanto al periodo en que se aplicaron y el lugar; en cambio, el número cambia, dado que son tantas valoraciones por sesiones como jóvenes han participado, un total de 178 valoraciones, y también el momento de realización, al finalizar la sesión.

El objetivo que persigue la valoración de los jóvenes se concreta con los siguientes indicadores de análisis:

Datos de identificación. Identificar el nombre de la sesión.

Nivel de satisfacción. Conocer si la sesión ha gustado o no y por qué.

Nivel de aprendizaje. Describir qué han aprendido con la sesión.

Cambios. Proponer modificaciones en la sesión.

Los registros de estas 178 valoraciones de menores/jóvenes se han realizado a partir de una ficha elaborada previamente con preguntas abiertas y cerradas. Es preciso destacar que esta ficha de valoración se ha reelaborado una vez aplicado el programa a partir de las sugerencias de mejora de los técnicos, los investigadores y los propios jóvenes (véase anexo 1). El contenido de estos registros fue transcrito y explotado a través del programa SPSS+.

4.2.6 Reuniones equipo de trabajo

Desde el inicio hasta el final de la aplicación del programa se han realizado reuniones de equipo de trabajo –de carácter diagnóstico y evaluativo– con la finalidad de elaborar el programa, e implementarlo y evaluarlo a partir de un modelo metodológico integrado de desarrollo de programas.

En la siguiente tabla se presenta una breve síntesis de los objetivos que persigue esta valoración, las fuentes de información para alcanzar dichos objetivos y las fases de aplicación donde la hemos utilizado.

Tabla 16. Objetivos, fuentes de información y fases de aplicación de las reuniones del equipo

OBJETIVOS	Elaborar el programa Implementar y evaluar el programa a partir de un modelo metodológico integrado de desarrollo de programas
FUENTES DE INFORMACIÓN	Coordinador de los equipos de medio abierto Coordinadores del equipo de medio abierto 2 y 3 de Barcelona Técnicos de los equipos de medio abierto 2, 3 y 4 de Barcelona Investigadores
FASE DE APLICACIÓN	Evaluación inicial Evaluación de proceso Evaluación de resultados

Estas reuniones tenían un objetivo específico en función del contenido a trabajar. Además, las reuniones estaban formadas por diferentes fuentes de información y en diferentes momentos de la investigación. Se realizaron un total de 25 reuniones sistematizadas, con su objetivo, su orden del día a tratar y con su posterior acta. Estas 25 reuniones han sido formales, se han realizado en diferentes momentos de la investigación y se ha llevado a cabo un análisis de contenido de los acuerdos tomados.

4.2.7 Papelógrafo

Esta estrategia de recogida de información nos sirve para evaluar los aprendizajes de los menores/jóvenes. Tiene como finalidad –de carácter evaluativo– conocer los cambios que la aplicación del programa ha provocado en los chicos y chicas.

En la siguiente tabla se presenta una breve síntesis del objetivo que persigue el papelógrafo, la fuente de información para alcanzar este objetivo y la fase de aplicación donde la hemos utilizado.

Tabla 17. Objetivo, fuente de información y fase de aplicación del papelógrafo

OBJETIVO	Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en los menores/jóvenes
FUENTES DE INFORMACIÓN	Menores/jóvenes
FASE DE APLICACIÓN	Evaluación de resultados

Esta técnica se va lleva a cabo una vez finalizado el programa, a fin de poder evaluar los aprendizajes que habían alcanzado los chicos y chicas a lo largo de las 8 sesiones. En el anexo 2 (véase tabla 33), se recoge la temporalización de los 5 papelógrafos que se llevaron a cabo.

El objetivo que persigue esta estrategia de recogida de información se concreta con las siguientes categorías de análisis:

- **Qué.** Los aprendizajes que han alcanzado. Las propuestas y los cambios que proponen. Las actividades que mencionan. Los aspectos que señalan de cada actividad. El grado de satisfacción con cada una de las sesiones realizadas.
- **Cómo.** Anotando todas las aportaciones que se realizan. Analizando el contenido del papelógrafo.
- **Cuándo.** Durante la actividad, especialmente en el plenario y al final de la actividad.

Los registros de estos 5 papelógrafos se han dinamizado a partir de una guía-ficha de dinamización (véase anexo 1), elaborada por la propia dinamizadora

de la sesión. El contenido de estos papelógrafos fue analizado a partir de un vaciado cualitativo de las categorías establecidas para su análisis.

4.3 Relación de las técnicas de recogida de información con los objetivos

A continuación se expone la relación de técnicas que se han utilizado, con los objetivos que se persiguen en cada una de las fases de la investigación.

Tabla 18. Relación de las técnicas utilizadas en las fases de la investigación

FASES	OBJETIVOS	TÉCNICAS					
		Cuestionario	Entrevista	Fichas valoraciones dinamizadoras	valoraciones menores/jóvenes	Reuniones equipo trabajo	Papelógrafo
Evaluación inicial	Realizar un diagnóstico del estado inicial de las competencias sociales que presentan los y las jóvenes a partir de la implementación de un cuestionario general de competencias sociales.	X				X	
Evaluación de proceso	Valorar la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada.		X	X		X	
	Valorar el grado de consecución de las competencias sociales de los jóvenes.		X	X	X	X	
Evaluación de resultados	Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en los y las jóvenes.		X	X		X	X
	Identificar las <i>buenas prácticas</i> para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura.		X	X		X	

4.4 Rigor científico de la investigación

En el momento de valorar el rigor científico, se tienen en cuenta los criterios propios de la metodología cualitativa.

CREDIBILIDAD

Dado el carácter subjetivo de toda investigación cualitativa, la credibilidad de esta tipología de investigación puede ponerse en cuestión. Estas son algunas de las estrategias que hemos utilizado para garantizar la credibilidad de la investigación:

- **Observación persistente.** La observación pretende obtener datos significativos sobre la factibilidad de la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada, y valorar el grado de consecución de las competencias sociales de los jóvenes. Se realizan un total de 36 sesiones de observación participativa y no participativa en las sesiones de aplicación del programa.
- **Juicio crítico de las personas colaboradoras.** Durante todo el proceso participan diferentes personas que, en todo momento, nos hacen sugerencias, críticas y aportaciones. Principalmente, estas aportaciones nos las proporcionan las reuniones de los equipos de trabajo durante el proceso.
- **Triangulación.** En nuestro estudio utilizamos la triangulación de la opinión de los sujetos para obtener la información desde las diferentes personas participantes y la triangulación de métodos; es decir, a partir de las diferentes técnicas de recogida de información explicitadas en apartados anteriores.
- **Recogida de material referencial.** Durante todo el proceso recopilamos material que acredita la recogida de información: todas las entrevistas se recogen con una grabadora; se realizan fotografías, etc.
- **Comprobación con los participantes.** En el marco de nuestra investigación, hemos llevado a cabo una investigación evaluativa en la que, tanto el equipo de evaluación como las sesiones de coordinación y las personas participantes, ayudan a la verificación de las conclusiones. Durante la investigación se llevan a cabo diferentes estrategias de recogida

de información que permiten contrastar y facilitar explicaciones e interpretaciones de la realidad durante todo el proceso. Además, la implicación directa de los técnicos y coordinadores de medio abierto 2, 3 y 4 de Barcelona nos ofrece la oportunidad de intercambiar opiniones, aclarar dudas, etc.

TRANSFERIBILIDAD

Aseguramos este criterio realizando:

- Descripciones exhaustivas. Descripciones completas y densas del contexto que suministran una base sustancial para los juicios de semejanza y el establecimiento de correspondencias con otros contextos posibles.
- Recogida de datos abundante. Se recogen muchos datos de manera que permitan comparar el contexto de la investigación con otros posibles contextos, a los que se puedan transferir los resultados.

Aunque el programa se aplica a 5 grupos de jóvenes diferentes, procedentes de diferentes localidades de la provincia de Barcelona, el análisis del contexto y el diagnóstico realizado en estos momentos tiene las limitaciones territoriales y contextuales específicas de los participantes. A partir de este análisis, ofrecemos una descripción amplia y rica, de tal manera que, el lector del informe elaborado, pueda identificar fácilmente similitudes y diferencias con el posible contexto en que se podría volver a aplicar el programa.

DEPENDENCIA

En esta investigación, para la réplica de los resultados obtenidos en posibles investigaciones posteriores hemos procurado:

- **El establecimiento de una pista de revisión.** Se trata de describir muy claramente de qué forma se obtienen los datos, así como su proceso de interpretación y las decisiones seguidas en la formulación de las conclusiones.
- **Auditoría de dependencia.** El proceso de control seguido en esta investigación es examinado por el propio equipo de investigadores y por el equipo de colaboración (técnicos y coordinadores de medio abierto), que

revisan la calidad de las decisiones tomadas en la recogida e interpretación de los datos y determinan si los procesos de investigación seguidos tienen cabida en el esquema de una práctica profesional aceptable.

- **Descriptor de baja inferencia.** Se lleva a cabo un registro preciso de los procesos y las dinámicas desarrolladas a lo largo de la investigación, la implementación del programa, el contenido de las entrevistas realizadas en forma de transcripciones textuales, observaciones «in situ» y el uso de recursos tecnológicos como la grabación en audio.

CONFIRMABILIDAD

Entre los posibles controles metodológicos que existen para garantizar este criterio, nosotros hemos utilizado:

- **Triangulación.** El proceso es el mismo que el explicado en el apartado anterior.
- **Auditoría de confirmabilidad.** Respecto a la agencia externa –la relación existente entre la información bruta y las deducciones e interpretaciones que las personas investigadoras internas extraen–, el resto del equipo investigador y el equipo colaborador leen y revisan los informes evaluativos a fin de identificar las cuestiones dudosas y ambiguas, así como la correspondencia entre la información y las interpretaciones derivadas, en favor de la claridad y coherencia interna del trabajo.
- **Ejercicio de reflexión.** Durante la investigación quedan reflejados los supuestos epistemológicos que nos llevan a plantearnos las cuestiones que orientan el estudio en línea con los discursos más recientes de competencias sociales. De la misma manera, si consideramos la reflexión desde el punto de vista metodológico, la flexibilidad técnica y las reorientaciones que sufre el proceso de investigación también quedan perfectamente recogidas en nuestro trabajo.

Finalmente, teniendo en cuenta que la finalidad de la evaluación es la validación del programa para el desarrollo de las competencias sociales para la resolución de conflictos, una de las cuestiones que nos plantearemos es la

potencialidad de la evaluación y del proceso seguido para promover este desarrollo en los menores/jóvenes de medio abierto.

5. Resultados

5.1 Diseño del programa de competencias sociales

De acuerdo con los objetivos que se persiguen en la investigación, damos respuesta al primero de los objetivos específicos planteados:

Elaborar el programa desde el planteamiento teórico de las competencias sociales definidas (objetivo específico 1)

El programa entiende el conflicto interpersonal como algo inherente a la relación entre las personas; para que se resuelva de forma positiva necesitamos tener desarrolladas competencias sociales de tres tipos (Larson y Rumberger, 1998):

- **Competencia de interacción**

Son diversas conductas observables como: compartir, hablar por turnos, sincerarse, negociar, aceptar críticas, no estar de acuerdo de manera efectiva para intercambiar, y resistir la presión de los compañeros para no ceder cuando no corresponde.

- **Competencias cognitivo-sociales**

Son competencias de pensamiento aplicables a situaciones sociales diversas que llevan a determinado comportamiento social o que influyen en él. Estas competencias incluyen: definir los problemas claramente, tener un objetivo ganar-ganar, pensar diversas soluciones posibles, planear paso a paso (lo que implica noción del tiempo y también poder postergar la satisfacción inmediata), adoptar la perspectiva del otro o sentir empatía, identificar peligros sociales y pensar sobre las consecuencias.

- **Competencia afectiva**

Ayudan a prevenir conductas antisociales o reprobables que llevan a conflictos, e incluyen: posponer gratificaciones, controlar la agresión, riñas e impulsos, reconocer la emotividad propia y autocontrolarse.

Cómo abordar la deficiencia en la adquisición y el desarrollo de las competencias sociales

Puede suceder que el joven no sepa cómo utilizar la competencia social o todavía no la haya adquirido. Por ejemplo, tal vez no sabe cómo demostrar su desacuerdo sin provocar que la otra parte adopte una actitud defensiva, enojada o violenta.

También puede pasar que, por alguna razón, no utilice una competencia social cuando en realidad podría hacerlo (tiene el conocimiento de la competencia pero no la utiliza). Por ejemplo, en términos de prevención y resolución de conflictos, el/la joven puede saber cómo realizar una petición de una manera que no cause conflicto, pero, en vez de utilizar su conocimiento social, verbaliza sus peticiones de forma inadecuada y crea así conflictos interpersonales.

Si la carencia de una competencia social se debe a una deficiencia de adquisición, el programa intentará enseñar esta nueva competencia social antes de reforzar su uso. Por ejemplo, enseñar a demostrar su desacuerdo de manera apropiada y efectiva. En este caso, el énfasis está puesto en el entrenamiento.

Asimismo, si la carencia de una competencia social se debe a una deficiencia de ejecución, el programa tendrá que tratar de ayudar a que los jóvenes utilicen las competencias que ya conocen.

El primer paso para desarrollar un programa de resolución de conflictos que tenga éxito mediante un entrenamiento en competencias sociales es determinar las competencias sociales que se consideran importantes para la prevención y resolución de conflictos y que serán el centro del programa. Después, se evalúa a los jóvenes para identificar si existen deficiencias de adquisición o desarrollo en las diferentes competencias sociales. Finalmente, si existe un problema de adquisición, se enseña esta competencia y se diseña un plan de intervención en el que se asesora y se da apoyo a los jóvenes para que ejerzan esta competencia en diferentes entornos de la vida real. Si el problema es de ejecución, también es preciso implementar un plan de intervención para

preparar y dar apoyo a los jóvenes para que utilicen esta competencia en diversas situaciones y contextos.

5.1.1 Competencias de interacción

Un área importante del entrenamiento que promueve la interacción social y reduce el conflicto social es la de enseñar a ser firme. Fodor (1996) define la firmeza como la capacidad de estar dispuesto a expresar experiencias propias a otra persona de una manera que sea beneficiosa para ambos.

Cuando los jóvenes se comportan de manera firme, no culpan a los demás ni actúan agresivamente o de manera pasiva-agresiva, y así reducen y/o resuelven los conflictos sociales.

A continuación aportamos una serie de ideas sobre cómo se entiende la competencia de interacción y en qué se basan las actividades propuestas en el programa:

a) Utilizar el *feedback* negativo y el *feedback* positivo

- Hacer y recibir elogios y quejas
- Responder de manera efectiva a las críticas y *feedback* justificados
- Expresar el desacuerdo con las críticas injustificadas o exageradas sin enemistarse con los demás

b) Estar en desacuerdo

- Aceptar la posibilidad de desacuerdo
- Aprender a dar razones y a explicar
- Expresar el desacuerdo con una opinión o idea sin hacer enfadar a los demás
- Separar a la persona del problema
- Oponerse a un plan propuesto sin enemistarse con los demás
- Utilizar el desacuerdo de los demás con ellos mismos

c) Aprender a decir que no

- Negarse a una petición, razonable o no, de compañeros y de adultos

- Superar el miedo a quedarse aislado
- Ser firme con el contenido y suave con las personas
- Dejar clara su postura sin ofender o quedar mal
- Decir no a alguien que pide un favor que no desea hacer, ya sean compañeros o adultos
- Aprender a no someter
- Decir que no sin poner excusas o pedir disculpas
- Poder decir no y aceptar un no de los demás

d) Pedir ayuda

- Entender que colaborar es parte de la vida
- Pedir ayuda a los compañeros, padres, madres y otros adultos
- Pedir apoyo emocional cuando se necesita y estar dispuesto a ayudar los demás
- Anticiparse cuando puedan necesitar ayuda para empezar una tarea o afrontar un problema. Si la relación es fluida se puede ofrecer
- Cuando resulte apropiado, intentar resolver el problema sin pedir ayuda
- No apoyarse siempre en otros; intentar una resolución

e) Negociar

- Identificar y establecer el punto de vista propio y del otro, y los sentimientos propios y del otro
- Cuidar las relaciones y la forma de comunicarse
- Negociar sin buscar conflictos o estar enojado: no es necesario hacer que el otro se enfade para saber defenderse
- Identificar las áreas de compromiso
- Negociar con iguales a un mismo nivel
- Negociar con los padres y otros adultos
- Reflexionar sobre qué pasó después de cada negociación

f) Pedir

- Verbalizar una petición en vez de hacer una demanda (ser consciente de cómo pedimos)

- Mantener contacto visual cuando se hace una petición (mirar a los ojos)
- Explicar por qué se hace la petición
- Justificar por qué se tendría que cumplir con la petición (a veces el otro no capta por qué nos tendría que satisfacer)
- Reconocer el punto de vista del otro
- Aprender a aceptar la posibilidad de recibir un no como respuesta
- Utilizar la negación en una petición
- Mostrar agradecimiento cuando se cumple una petición (no asumir como algo natural que me digan que sí)

Las competencias de interacción apropiadas no resultan suficientes para evitar y resolver conflictos sociales. También es preciso que los jóvenes conozcan algunas competencias cognitivas.

5.1.2 Competencias cognitivas

Durante los últimos diez años se han llevado a cabo una gran cantidad de investigaciones sobre la relación entre las deficiencias en las competencias cognitivas y una pobre adaptación social, incluidas la delincuencia y la criminalidad.

Las competencias de resolución de problemas cognitivos asociadas con la prevención y resolución de conflictos interpersonales son las siguientes:

- Definir y reconocer cuándo empiezan los problemas sociales e interrelacionales
- Entender el punto de vista y los sentimientos del otro
- Identificar y aclarar el auténtico problema
- Identificar las variables relevantes de la situación
- Establecer objetivos claros, realistas y ganar-ganar
- Unir causa y efecto
- Incluirse dentro de la situación
- Generar diversas soluciones posibles para el conflicto
- Predecir consecuencias
- Evaluar los pros y los contras de las soluciones propuestas
- Anticipar los *peligros latentes* de llevar a cabo una solución determinada

Estas competencias cognitivas llevan a una resolución efectiva de problemas sociales, reconocida como una competencia fundamental para la resolución de conflictos. A pesar de ello, sin competencias afectivas, los jóvenes pueden generar conflictos.

5.1.3 Competencias afectivas

Enseñar a controlar los impulsos, a reflexionar antes de responder, regular la bronca y la agresión y reconocer la emotividad propia, mejorar las interacciones, las relaciones y las conductas sociales.

Para conseguir un cambio en el comportamiento, el objetivo del entrenamiento en la resolución de conflictos requiere no solo enseñar a utilizar determinadas competencias sino también guiar y promover el uso de las competencias y la generalización de situaciones.

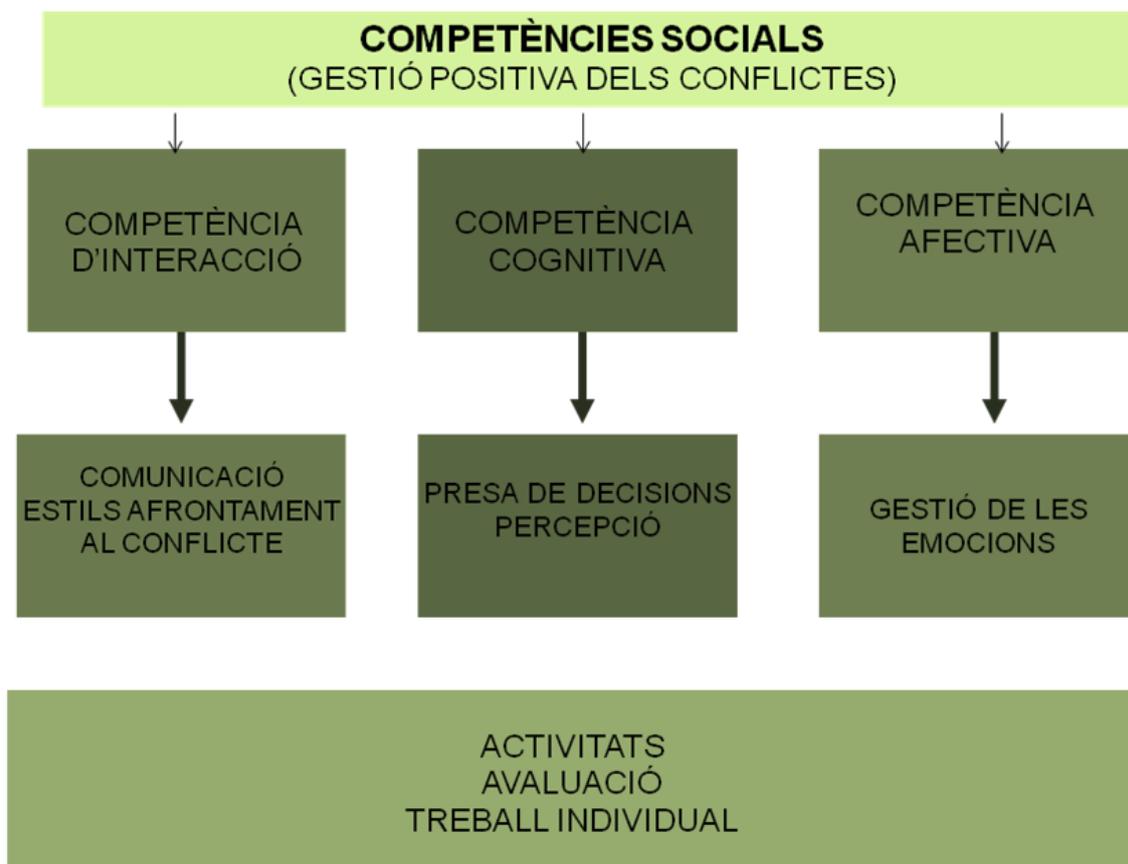
El autoritarismo es molesto, pero ofrece un marco de seguridad en la institución; el régimen de convivencia es incierto porque, en muchos casos, no ha sido diseñado y porque para su cumplimiento se necesita consensuar y dialogar (ello supone, a veces, algunos cuestionamientos por parte del joven que en el autoritarismo no existían).

El régimen de convivencia adquiere un rol más activo y protagonista en la educación/socialización de los jóvenes, ya que exige responsabilidad al joven, y a su vez, le da voz y opinión, exponiendo, eso sí, mucho más a los adultos.

Si educamos hacia la responsabilidad y la armonía, los adultos y docentes de la comunidad socioeducativa tenemos que reconocer que educamos tanto con nuestros actos como con los conocimientos que transmitimos.

Esta manera de entender y comprender las competencias sociales para la resolución de conflictos que incluye la competencia de interacción, la competencia cognitiva y la afectiva, se establece como base del programa elaborado del que parten las sesiones con su correspondiente contenido: actividades, evaluación y orientaciones para el trabajo individual. En la siguiente figura se expone una representación gráfica de la estructura conceptual del programa:

Figura 2. Estructura conceptual del programa



5.1.4 Objectivos

El programa tiene como objetivo general iniciar a los jóvenes en las competencias sociales para la gestión positiva de conflictos.

Este objetivo se concreta en tres dimensiones clave de las competencias sociales (interacción, cognitiva y afectiva), que plantean los siguientes objetivos operativos:

Competencia interacción

- Utilizar el *feedback* negativo y el *feedback* positivo desarrollando la escucha activa
- Tomar conciencia de la transformación del mensaje en la comunicación
- Utilizar adecuadamente el estilo de afrontamiento del conflicto

Competencia cognitiva

- Reflexionar sobre distorsiones cognitivas en la comunicación
- Generar diversas soluciones posibles para el conflicto
- Predecir las consecuencias de las decisiones
- Evaluar los pros y los contras de las soluciones propuestas

Competencia afectiva

- Aprender a controlar los impulsos
- Reflexionar antes de responder
- Reconocer la emotividad propia
- Identificar las potencialidades propias y de los demás

5.1.5 Metodología

a) Cómo se aplica

El programa contempla 8 sesiones con diversidad de actividades en cada una de las sesiones que trabajan el mismo objetivo. De esta manera, la dinamizadora de la sesión, puede seleccionar aquella que le parezca más adecuada por las características del grupo o por su propia afinidad a la hora de trabajar la temática.

Está previsto realizar cada una de las sesiones con grupos formados entre 6 y 8 jóvenes. Antes de la implementación del programa, se recomienda que el joven firme un documento de compromiso para garantizar al máximo su participación (véase modelo anexo 3).

Las sesiones se trabajan a nivel grupal, pero cada una de las sesiones destaca los aspectos que se consideran clave a fin de poderlos trasladar al trabajo individual con el joven. De esta manera, el trabajo grupal revierte en el trabajo individual en el espacio de las entrevistas con su técnico/a.

Cabe destacar también que el programa contempla material dirigido a la dinamizadora y material para el joven. Es importante que el material del joven se entregue sesión por sesión y al final se pueda hacer un dossier para que se

lo lleve. El material dirigido a la dinamizadora está muy pautado con el material de apoyo necesario para llevar a cabo la sesión (vídeos, powers points, etc.)

Temporalización: la duración de las sesiones es de entre una hora y una hora y media, con un total de 8 sesiones.

b) Destinatarios

Este programa va dirigido a jóvenes que están cumpliendo una medida de libertad vigilada y/o tareas socioeducativas, aunque también pueden ser los destinatarios del programa jóvenes con características similares.

c) Recursos

El material de apoyo que se utiliza para llevar a cabo las sesiones no es de gran complejidad pero sí que requiere, en algunas sesiones, de un proyector y un ordenador con audio para poder hacer las presentaciones en power point y visionar videos.

5.1.6 Actividades

El programa tiene un total de 8 sesiones con diferentes actividades de carácter lúdico, carácter participativo y dinámico, y contempla los aspectos siguientes:

- Trabajo individual. Se dan orientaciones/indicaciones sobre las cosas que se trabajan en el grupo en aquella actividad, que se pueden trasladar al trabajo individual con el joven.
- Orientaciones pedagógicas. Preguntas, conceptos clave, etc. útiles para que la técnica dinamice la sesión y pueda extraer de la actividad el máximo contenido posible para alcanzar el objetivo de la sesión.
- Valoración joven. Ficha para completar en cada una de las sesiones para que el joven valore la actividad, respondiendo a preguntas del tipo: ¿qué he aprendido?, ¿qué cambiaría de la sesión de hoy?
- Valoración técnica. Ficha para completar en cada una de las sesiones para que el técnico valore la actividad y la dinámica generada.

A continuació se presenta la relació del contingut de cada una de les sessions:

Figura 3. Relació de continguts en cada una de les sessions



En el annexo 5 estan descrites cada una de les sessions. En total, hi ha 9 sessions, ja que la aplicació del programa, tal com es descriu més endavant, implicà que en diferents grups es fessin altres activitats diferents de les plantejades inicialment, ampliant així en una sessió el programa definitiu. És precís destacar que el material complementari del programa (power point, vídeos i fulles d'activitats) no s'adjunta perquè de la complexitat del mateix. En el cas d'estar interessats/as, el/la lector/a pot contactar amb les autoras del present informe.

5.1.7 Avaluació

A fi de poder avaluar la aplicació del programa, es contemplen les dos estratègies de recollida d'informació que s'utilitzen en la investigació:

- Cuestionario *competencias sociales*. Se aplica en dos momentos: antes de iniciar el programa, para conocer el estado inicial del que se parte; y al finalizar la aplicación del programa. De esta manera podemos identificar si ha habido cambios o no en las dimensiones clave del programa y cuáles han sido (evaluación inicial y final).
- Observación. Una parrilla observacional acompaña cada una de las sesiones del programa a fin de grabar lo que sucede en las sesiones (evaluación de proceso).
- Ficha evaluativa de las sesiones (jóvenes y dinamizadora). Se establecen dos tipos de ficha que es preciso rellenar al finalizar cada una de las sesiones: una para los jóvenes y otra para la dinamizadora. El contenido de la ficha de los jóvenes hace referencia a su nivel de satisfacción de la sesión y qué tipo de aprendizaje ha alcanzado. En cambio, en la ficha de la dinamizadora se valora la adecuación de la sesión respecto a una serie de ítems (contenido, objetivos, etc.), la dinámica generada en el grupo y una valoración general, destacando aspectos positivos y negativos de la sesión.

5.2 Contexto de aplicación

El programa se ha aplicado a 33 jóvenes de Justicia Juvenil en régimen abierto que están cumpliendo una medida de tareas socioeducativas y/o libertad vigilada con una duración mínima en la aplicación del programa. Estos jóvenes pertenecen a tres equipos de medio abierto de la gerencia de Barcelona comarcas y la aplicación se ha llevado a cabo en una localidad cercana entre los mismos jóvenes de un mismo equipo de medio abierto.

La aplicación se ha realizado entre dos personas con roles diferenciados entre ellas:

- Observadora: recoge anotaciones a lo largo de las sesiones a partir del guión observacional.
- Dinamizadora: prepara y aplica las actividades en cada una de las sesiones.

La pareja de aplicación ha estado formada por una investigadora y una técnica. Cada pareja ha escogido el rol que tenía cada uno en función de cómo se sentían más cómodas.

A modo de resumen, los datos más relevantes de la aplicación han sido los siguientes:

Tabla 19. Relación de los datos del contexto de aplicación del programa

Población de aplicación	Lugar de aplicación	Equipo medio abierto	Número de jóvenes	Equipo de aplicación y rol
Terrassa	Juzgados de Terrassa	EMA 3	7	1 técnica (observadora) 1 investigadora (dinamizadora)
Olesa de Montserrat	Centro Cívico Cal Rapissa	EMA 2	7	1 técnico (dinamizador) 1 investigadora (observadora)
Sant Vicenç dels Horts	Escuela de Adultos	EMA 2	7	1 técnica (dinamizadora) 1 investigadora (observadora)
Castellterçol	INS Castellterçol	EMA 4	5	1 técnica (observadora) 1 investigadora (dinamizadora)
Vilanova i la Geltrú	Servicios Sociales	EMA 2	7	1 técnica (observadora) 1 investigadora (dinamizadora)

5.3 Evaluación inicial: diagnóstico inicial de los jóvenes

En este apartado nos centramos en la parte propiamente empírica de la investigación, que consiste en la presentación de los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación para la validación del programa de competencias sociales para la resolución de conflictos.

5.3.1 Objetivos, cuestiones evaluativas y técnicas de recogida de información

De acuerdo con el modelo general de investigación presentado anteriormente, iniciamos la primera fase de la investigación evaluativa planteándonos el siguiente objetivo:

Realizar un diagnóstico del estado inicial de las competencias sociales que presentan los y las jóvenes (objetivo específico 2)

Con la finalidad de responder a este objetivo trazamos la siguiente pregunta de evaluación que guía la recogida y el análisis de la información de esta primera fase:

¿Cuál es el estado inicial de conocimientos, habilidades y actitudes de los menores/jóvenes respecto a las competencias sociales para la resolución positiva de conflictos?

Para la obtención de los datos, hemos utilizado una *estrategia y fuente de recogida de información* de corte cuantitativo con el objetivo de responder a la cuestión planteada desde un enfoque crítico que nos permita reconocer el estado inicial de los participantes en el programa:

Tabla 20. Estrategia y fuente de recogida de información (evaluación inicial)

Estrategia	Fuente
Cuestionario	Jóvenes

A continuación se exponen los resultados obtenidos que responden a la cuestión de evaluación.

5.3.2 El estado inicial de conocimientos, actitudes y habilidades de los menores/jóvenes respecto a las competencias sociales para la resolución de conflictos

Para una mayor comprensión sobre el estado inicial de los jóvenes del que partimos, exponemos a continuación las dimensiones para el desarrollo de las competencias sociales para la resolución de conflictos destacando los aspectos clave (indicadores) que la definen:

Tabla 21. Dimensiones de análisis y aspectos clave

DIMENSIÓN	ASPECTOS CLAVE (INDICADORES)
Datos de identificación	Elección «apodo»
	Lugar de residencia
	Sexo
	Edad
	Lugar de nacimiento
	Tiempo de residencia en Cataluña
Competencia cognitiva	Percepción
	Toma de decisiones
Competencia de interacción	Estilos de afrontamiento del conflicto
Competencia afectiva	Gestión de las emociones

CARACTERÍSTICAS DE LOS JÓVENES (DATOS DE IDENTIFICACIÓN)

La muestra del estudio ha estado formada por 33 jóvenes. El 79% han sido chicos y el 21% chicas. La mayoría de los jóvenes tienen edades comprendidas entre los 16 y los 18 años (73%), el 12% tienen 15 años y el 9 % tienen 19.

En relación al lugar de residencia, el 18% son de Terrassa, el 24% de Sant Vicenç dels Horts, el 21% de Olesa de Montserrat, también el 21%, de Vilanova i la Geltrú y el 15%, de Castellerçol.

Respecto al lugar de nacimiento, la mayoría son del área metropolitana de Barcelona (57%) y el resto son originarios de Marruecos (27%), América Latina (9%) y Otros (6%). La mayoría de los que provienen de otros países (42%) llevan viviendo en Cataluña más de 10 años (27%), el 9% entre 5 y 10 años, y el 6% entre 2 y 5 años.

COMPETENCIA COGNITIVA

Percepción

Para analizar este indicador, se han formulado dos preguntas a los jóvenes. Por un lado, se pide a los jóvenes que se identifiquen frente a una serie de afirmaciones referidas a sus relaciones con otras personas.

Tal como se puede observar en la tabla 34 del anexo 5, los porcentajes mayoritarios se sitúan en las posiciones más positivas posibles de cada opción.

La otra pregunta que hace referencia al indicador sobre percepción, pide a los jóvenes que se identifiquen con una de las cuatro afirmaciones, que van de menos abierta a más abierta (rechazo, intolerancia, tolerancia y aceptación) y nos da información sobre su actitud ante la diferencia. Según esta ordenación y siguiendo a Jordán (2007), el rechazo sería la actitud que más representaría la xenofobia, la intolerancia sería la hostilidad visible hacia los demás, la tolerancia sería la actitud mínima imprescindible para compartir espacios comunes e iría de la mano de la coexistencia, y la aceptación dista todavía de la actitud de acogida del otro diferente con sus creencias y sus prácticas culturales.

Tabla 22. Análisis del indicador percepción (2ª pregunta)

Todos los inmigrantes sin papeles son ladrones					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	No	33	100,0	100,0	100,0
No tiene suficiente información para conocer qué ha pasado realmente					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
	Sí	17	51,5	51,5	51,5
Valid	No	16	48,5	48,5	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Se equivoca pues no sabe quién le ha robado					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
	Sí	23	69,7	69,7	69,7
Valid	No	10	30,3	30,3	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Le deben haber robado otras veces y por ello piensa que ha sido el inmigrante					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
	Sí	3	9,1	9,1	9,1
Valid	No	30	90,9	90,9	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

En esta tabla observamos que en la primera y la cuarta afirmación, el 100% y el 90,0% respectivamente, consideran que no son ciertos los prejuicios hacia la diferencia que se esconden detrás de cada afirmación. Respecto a las otras dos afirmaciones, que no son tan extremas como las otras dos y que por lo

tanto su respuesta puede ser más variable, vemos que los porcentajes están más distribuidos, un 51,5% y un 69,7%, respectivamente.

Toma de decisiones

El otro indicador dentro de la competencia cognitiva es la *toma de decisiones*. Para este indicador se realizan dos preguntas. La primera plantea una serie de afirmaciones donde los jóvenes tienen que marcar si están de acuerdo o en desacuerdo.

Tal como se observa en los resultados expuestos en la tabla 35 (véase anexo 5), en todos los casos los jóvenes se posicionan en las opciones más democráticas de toma de decisiones.

La otra pregunta sobre cómo se toman las decisiones, hace referencia a cómo los jóvenes toman las decisiones en el marco del grupo de iguales y la información al respecto se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 23. Análisis del indicador toma de decisiones (1ª pregunta)

Formas de decidir en grupo		Frequency	Percent	ValidPercent
Valid	Siempre deciden los mismos	5	15,2	15,2
	Votamos todas las opciones	19	57,6	57,6
	Cada vez escoge una persona	6	18,2	18,2
	Lo echamos a suertes	3	9,1	9,1
	Total	33	100,0	100,0

Vemos que el 57,6% de las respuestas se sitúan en la opción *Votamos todas las opciones* así que de nuevo se repite la tendencia democrática de los jóvenes a la hora de tomar decisiones.

COMPETENCIA DE INTERACCIÓN

Estilos de afrontamiento del conflicto

Para este indicador, se presenta una situación con 5 opciones de respuesta donde los jóvenes se decantan en la forma cómo afrontarían el conflicto

Tabla 24. Análisis del indicador estilos de afrontamiento del conflicto

Afrontamiento del conflicto			
		<i>Frequency</i>	<i>%</i>
Valid	Colaboración	5	15,2
	Competición	2	6,1
	Compromiso	13	39,4
	Acomodación	8	24,2
	Evitación	5	15,2
	Total	33	100,0

Tal como se presenta en esta tabla, vemos cómo la mayoría de jóvenes se sitúan en la opción de *Compromiso*, resolviendo positivamente la situación planteada.

COMPETENCIA AFECTIVA

Respecto a la competencia afectiva, se valora el indicador *gestión de las emociones* a partir de una pregunta donde hay una serie de afirmaciones referidas a sus emociones y donde tienen que marcar la casilla que consideran en cada caso (sí o no). De la interpretación de la tabla 36 (véase anexo 5) con 16 situaciones emocionales, sorprende que los jóvenes se sitúen en posiciones que hacen pensar que tienen un elevado conocimiento de sus propias emociones y que parece que se vean a sí mismos con cierta inteligencia emocional.

Tal como se puede ver en los resultados obtenidos del estado inicial de las competencias sociales que tienen estos jóvenes, se demuestra un gran dominio de las mismas. Son jóvenes que se perciben con una competencia cognitiva muy bien desarrollada en la medida en que la gran mayoría de situaciones las perciben sin ningún tipo de distorsión y no muestran prejuicios, y la toma de decisiones es democrática; lo mismo ocurre con la competencia de interacción, donde resuelven la situación de conflicto con un estilo de compromiso, que demuestra así una gestión positiva del conflicto; y, por último, la competencia afectiva, en la que afirman un elevado conocimiento de sus propias emociones.

Por lo tanto, ¿qué podemos decir de este diagnóstico inicial?, ¿son jóvenes con un elevado dominio de las competencias sociales? Según sus respuestas, así

se valoran. Ello choca con las necesidades detectadas desde medio abierto donde los coordinadores y técnicos detectan que son chicos y chicas con grandes dificultades en la resolución de conflictos, que constituyen el *leitmotiv* que los ha llevado a cometer el delito por el que están cumpliendo la medida.

¿Podemos decir que son jóvenes con poca capacidad de autocrítica?
¿Podríamos considerar que responden pensando que tienen que responder *correctamente* dado que están en el contexto de justicia?

Podríamos tener diferentes motivos y explicaciones pero serían inferencias sobre los datos analizados dado que no tenemos más información que la analizada en el cuestionario. Ciertamente, un cuestionario para identificar el nivel de competencias sociales debe partir de la autocrítica y la sinceridad con uno mismo para poderlo contestar, y también debe ser más extensivo y minucioso; dadas las características de los chicos y chicas, y después de contrastarlo con juicio de expertos y realizar la prueba piloto, un cuestionario más extenso hubiera resultado pesado y tampoco habiéramos podido garantizar unas respuestas más fieles.

Estos son los datos que se obtienen: un perfil de chicos y chicas que se perciben con un alto dominio de las competencias sociales. Estos datos chocan con la realidad que afirman diferentes autores (Born, Chevalier y Humblet, 1997 y Leibrich, 1996), los profesionales del ámbito (técnicos y coordinadores de medio abierto y educadores de servicios sociales) y las líneas educativas por las que apuesta Justicia. Por lo tanto, se considera iniciar la aplicación del programa y entender qué pasa con esta autopercepción y conocer con más profundidad el dominio de competencias sociales adquiridas.

5.4 Aplicación y evaluación procesual del programa

La evaluación del proceso abraza la aplicación y el análisis de las actividades desarrolladas dentro del programa y de las acciones generadas a partir de estas actividades.

A pesar de la presentación lineal que parece seguir el proceso evaluativo, es importante recordar que la investigación evaluativa tiene toda una serie de

características, que hacen que el proceso se siga de forma procesual y cíclica. Por ello, hay que entender que todos los elementos que aparecen interaccionan entre sí y todas las dinámicas que se generan son interdependientes.

5.4.1 Objetivos, cuestiones evaluativas y técnicas de recogida de información

De acuerdo con el modelo general de investigación presentado, esta segunda fase de la investigación tiene como objetivos:

Valorar la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada
(objetivo específico 3)

Valorar el grado de consecución de las competencias sociales de los jóvenes
(objetivo específico 4)

Con la finalidad de responder a estos objetivos nos planteamos una serie de cuestiones de evaluación que guían la recogida y el análisis de la información de esta segunda fase:

Tabla 25. Objetivos 2ª fase

Objetivo específico 3	<p>¿Es posible aplicar el programa tal como se ha diseñado?</p> <p>¿En qué medida se ajusta la práctica del programa con lo previsto en su formulación teórica?</p> <p>¿Qué cambios se introducen en el programa a fin de optimizar su aplicación?</p>
Objetivo específico 4	<p>¿Cómo reaccionan los menores/jóvenes ante el programa?</p> <p>¿Qué cambios se observan en los menores/jóvenes?</p>

Para la obtención de los datos se han utilizado diferentes estrategias y fuentes de recogida de información de corte cualitativo con el objetivo de responder a las cuestiones planteadas, que nos permitan conocer la factibilidad del programa, así como el grado de consecución de las competencias que se van consiguiendo. A continuación, recordamos las estrategias de recogida de información y fuentes para esta fase:

Tabla 26. Estrategias y fuentes de recogida de información (evaluación de proceso)

Estrategias	Fuentes
Entrevistas	Técnicos medio abierto
Observaciones	Jóvenes (sesiones programa)
Valoraciones dinamizadoras	Dinamizadoras
Valoraciones jóvenes	Jóvenes
Reuniones equipo de trabajo	Técnicos medio abierto; Coordinadores medio abierto; Investigadoras

5.4.2 Valoración de la implementación del programa (objetivo específico 3)

La aplicación del programa se inicia la semana del 21 al 25 de abril de 2014 (según cada grupo es un día u otro) y finaliza con la aplicación del último grupo el 3 de julio de 2014. A lo largo de este proceso se analizan los cambios del programa con la finalidad de valorar su implementación:

Valorar la implementación del programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada

Para una mayor comprensión de los resultados obtenidos en cuanto a la implementación del programa, a continuación estructuramos la información obtenida en relación a las cuestiones de evaluación planteadas.

5.4.2.1 ¿Es posible aplicar el programa tal como se ha diseñado?

En todos los grupos se han aplicado las actividades en su totalidad, de acuerdo con la duración establecida en el programa: 8 sesiones para desarrollar las competencias sociales, que abarcan tres competencias más específicas: la competencia de interacción, a través de tres actividades sobre comunicación y estilos afrontamiento del conflicto; la competencia cognitiva, con dos actividades sobre la toma de decisiones y la percepción, y la competencia afectiva, con dos actividades concretas sobre la gestión de las emociones. La última sesión, la clausura, también ha sido objeto de observación.

La mayoría de técnicos entrevistados señalan que el programa se está aplicando siguiendo el diseño preestablecido. Ello también se corrobora en las observaciones donde se confirma que en todos los casos también se sigue el **diseño de las actividades propuestas** en el programa.

«La dinamizadora lleva un esquema sobre el diseño de toda la actividad, que en un principio sigue, pero por olvido (se nos pasa establecer las normas del grupo) y por desmotivación del grupo (a la hora de rellenar por escrito la ficha del Paso 2), finalmente se va adaptando la sesión y se cambia la propuesta de diseño.» (M)

A pesar de ello, queremos remarcar que, puntualmente, se han hecho algunos cambios como, por ejemplo, la *ampliación de alguna actividad*, y dos de los entrevistados exponen que han tenido que adaptar el material:

«Y después, tengo que adaptar mucho, mucho a su nivel las explicaciones y todo lo que es el marco teórico porque está a años luz de su realidad, de su lenguaje, de sus ideas, de cómo lo pueden entender... y esto sí que hay que adaptarlo mucho. Iría muy bien disponer de un power point...» (E)

«Yo pienso que se está aplicando el programa como base pero sí que es verdad que en nuestro grupo se ha adaptado mucho. ¿Por qué se ha adaptado? Posiblemente por las necesidades del grupo o bien porque nosotros como técnicos nos sentíamos mejor con un tipo de actividad que con otros.»

Objetivos del programa

Aunque de las entrevistas no se extraen muchos aspectos en relación a esta dimensión, destacar que de manera explícita solo en un caso se acusa una falta de coherencia entre objetivos y actividad:

«¿Las actividades que se plantean responden a los objetivos del programa? Técnica: Pues por ejemplo, la actividad de la Nasa no encuentro que se adecue mucho al tema, que es la Toma de Decisiones. Hoy, por ejemplo, hemos hecho la de Valores, pues la actividad del

trasplante de corazón sí que responde, y todas las demás creo que sí que responden a los objetivos planteados.» (C)

Por lo tanto, podemos decir que existe una *adecuación de los objetivos del programa al contenido de las sesiones*, aspecto que se confirma en las fichas de valoraciones de las dinamizadoras (véase tabla 37, anexo 5).

Recursos

En cuanto a los recursos personales, los responsables de la aplicación de las actividades han sido, en la gran mayoría, miembros del equipo investigador; exceptuando un caso en que ha sido el técnico el que ha aplicado el programa.

En relación al espacio, se observan diferencias según el espacio físico utilizado en los diferentes grupos de jóvenes. Alguna de las personas entrevistadas se refiere a unas mínimas carencias del lugar donde se realizaba la aplicación mientras que otras no hacen ningún comentario:

«Y después aquí, en este espacio, las dificultades que hay son las que ya sabes: hay mucha luz, muchas ventanas, el espacio justo para poder moverse, pero bien en principio.» (X)

«Sí. Sí que la sala de la primera sesión era más reducida y limitaba, pero el resto de sesiones sí. No hemos tenido ningún problema para proyectar, ver vídeos, el espacio era amplio, podían levantarse, moverse, etc. Sí, el espacio era correcto. Y en cuanto a los recursos materiales y de personal han sido suficientes y los adecuados. Hemos tenido lo se ha necesitado.» (M)

Estas mínimas carencias en cuanto al espacio también hacen referencia a la franja horaria en que se lleva a cabo el programa (tarde). En las observaciones se comenta cierto *cansancio y apatía en algunos casos*:

«Ah ha llegado a la sesión muy dormido y sin ganas de nada. Intentaba escuchar y cuando se veía reflejado en lo que se explicaba se reía, pero a diferencia de otras sesiones la participación ha sido muy pobre.»

«Me tenía poca motivación y estaba más preocupada por el móvil que por estar atenta al programa.»

«Ou ha llegado tarde y acalorado. Igual que en la sesión anterior. Hablar de situaciones más personales ha hecho que su participación fuera pobre, más bloqueado.» (X)

«Físicamente cansado, ya que por las mañanas está haciendo un curso intensivo de informática y no está acostumbrado a tanta actividad.» (X)

Respecto a la adecuación de los recursos necesarios para llevar a cabo las sesiones, se valoran positivamente. Es decir, los recursos que se prevén, corresponden con los que se necesitan (véase tabla 38, anexo 5).

Temporalización

En todos los grupos se han llevado a cabo las dinámicas en su totalidad, de acuerdo con el calendario previsto y la temporalización de una sesión semanal de hora y media cada una.

Respecto a las actividades de las sesiones, dos de las personas entrevistadas señalan que no ha sido adecuada:

«Corta. Por ejemplo, en la actividad del trasplante de corazón ponía 15 minutos, en cambio, la han hecho en 5 minutos. Ha sido un plis-plas. Hay más tiempo marcado que lo que duran en realidad. Yo creo que tendrían que ser tres actividades por sesión para poder llegar a la horita, horita y cuarto.» (C)

«Yo pienso que quedaba corta porque en cada una de las sesiones no se ha acabado lo que supuestamente indicaba el programa que se tenía que acabar. Podría ser que fuera porque hemos introducido otros, pero se han hecho cambios, no se han puesto de más. Con lo que la temporalidad es la misma. Y con una hora y media, todo lo que se pretendía trabajar, no se puede trabajar. También creo que de todas las temáticas que había se necesitan dos sesiones mínimo para trabajarlas, si lo quieres trabajar bien. Es verdad que esto implica que se alarga el programa y hay altos y bajos, y es un inconveniente de hacerlo, pero es un riesgo que hay que correr. De esta manera, profundizaríamos en temas sin pasarlos por encima. Y, por el contrario, la sesión de las emociones quedaba coja;

pienso que si se hubieran hecho dos, entonces se tendría que haber llenado con muchas más actividades.» (M)

Esto también se corrobora en las observaciones de las sesiones donde se destaca que uno de los aspectos a revisar es *el timing real de las actividades*, ya que quedan cortas, no permiten profundizar suficientemente en los temas y en algunos casos incluso se proponen alargar en el tiempo, añadiendo más sesiones, y no ampliando su número:

«Son conceptos importantes, que necesitarían más tiempo para trabajarlos (no solo exponerlos), con ejercicios relacionados de identificación y de técnicas de control de estas reacciones emocionales extremas.» (X)

Esta necesidad de ajustar la temporalización de las actividades, también queda patente en las valoraciones de las dinamizadoras (véase tabla 39, anexo 5).

Respecto al análisis de las fichas de valoración de los jóvenes respecto a las sesiones del programa, se evidencian, pero de forma muy puntual, algunos aspectos sobre los recursos que se mencionaban anteriormente, y sobre la temporalización (véanse tabla 38, 39, y 40 anexo 5).

Aunque ha habido muy pocas respuestas por parte de los participantes, se observa que algún joven se ha referido a los aspectos logísticos (organización del espacio, materiales, etc.), algún otro a la duración de la sesión y algún otro aislado menciona la cuestión del horario. Tal vez, por la tipología de participantes, podríamos deducir que no vienen de contextos naturales de reflexión y debate, hecho por el que no tienen un criterio claro como para proponer mejoras.

Contenido sesiones

La adecuación del contenido de las sesiones para los jóvenes ha sido valorada por las dinamizadoras muy positivamente. Si bien se destaca alguna sesión, como la de los estilos de afrontamiento del conflicto, que algún técnico no considera que sea una actividad ajustada a los jóvenes por su contenido, el resto son muy bien valoradas (véase tabla 41, anexo 5).

A pesar de ello, centrándonos en aspectos más concretos del contenido, los técnicos indican en las entrevistas una *desconexión entre actividades y marco teórico* en las sesiones. Comentan que han tenido que hacer este vínculo para que los jóvenes se dieran cuenta de la relación existente:

«Pero sobre todo por las necesidades de los jóvenes, y es lo que he dicho antes, existe una desconexión entre el programa y lo que es la realidad del día a día de los jóvenes, y para mí estos cambios la han mejorado y han hecho que los jóvenes lo comprendan mejor. Si hubiéramos seguido el programa tal cual, yo creo que al tercer día no hubieran venido. Y ya no por apatía o no apatía sino por desconexión total del grupo. Y hemos tenido algunos días bajas que han estado justificadas y en las entrevistas individuales no hemos tenido a ningún chico que me diga que no se entera o no le gusta o que no sabe lo que se hace. Si se hubiera aplicado tal cual, esto sí que es una suposición porque no lo sé, les habría costado mucho más.» (X)

¿Crees que el programa responde a las necesidades detectadas de los jóvenes? Técnica: «En teoría y en un marco teórico te diría que sí porque es evidente que los jóvenes tienen carencias de habilidades sociales y el programa trabaja esto. Pero después, entrando en cada sesión, por decirlo de alguna manera, sí que hay una desconexión entre el marco teórico y la realidad del propio joven. Es decir, que no está bien adaptado. Sí que responde, pero encuentro todo demasiado teórico, por lo que no creo que esta sea la actividad más adecuada para que lo acaben entendiendo. Sí que es verdad que a través de las actividades se ha conseguido hacérselo entender pero con el marco teórico no se enteraban de las cosas que hacían.» (M)

Esto también se hace patente en las observaciones donde se detectan diferencias en el impacto de las actividades en los jóvenes, considerando *el tipo de contenidos y dinámicas que se les proponen*. La parte teórica les cansa, ya sea porque desconocen los conceptos clave (asertividad y empatía, proceso comunicación –emisor-receptor-canal-ruidos-descodificación– al principio del

programa, por ejemplo) o porque el contenido les queda lejos y es poco significativo:

«A partir de aquí hace una explicación del sistema de la comunicación muy interesante (emisor-receptor-canal) pero muy abstracta y teórica que aparentemente deja a los chicos indiferentes.» (E)

«El nivel de los usuarios es bajo y muchos no saben qué es la comunicación verbal, no verbal, paraverbal, los ruidos, el código.» (X)

El resto no indican ninguna desconexión, sino que se refieren a la necesidad de *adaptar las actividades con ejemplos más cercanos a los jóvenes* para que estos se sientan más identificados:

«Entrevistadora: ¿Se está aplicando el programa tal como está diseñado?
Técnica: ¿He introducido cambios sobre la marcha, ha habido algunas actividades que no han funcionado como, por ejemplo, la de la Nasa. No sé si es que no la entendimos, si es que falta explicarla mejor, pero aquella no funcionó (se ríe). Para la de las emociones hicimos el vídeo que nos pasó. Y, también hicimos la ficha individual del pienso-siento-actúo (llamada), pero la del cuestionario la encuentro muy *cansina*, yo esta no la he hecho, la he descartado. El resto las hemos hecho todas. Y cuando dejábamos de hacer una, introducía una nueva; por ejemplo, la que hemos hecho hoy de los valores que tenían que ir puntuando, esta la he introducido yo. Algunos *role-playing* de comunicación agresiva, pasiva y asertiva también. Yo he hecho las actividades que ya había pero he introducido también nuevas.» (C)

Por lo tanto, de forma general, podemos decir que, a pesar de la necesidad de adecuar los contenidos a las sesiones, *el desarrollo de las mismas está bien valorado por las dinamizadoras* (véase tabla 42, anexo 5).

Además, tal como se expone más adelante en el apartado de *reacción de los menores/jóvenes ante el programa*, con las observaciones se puede constatar cómo la metodología que acompaña este desarrollo de las sesiones favorece un clima relacional positivo y constructivo.

Material utilizado por los jóvenes

Respecto a la valoración de las dinamizadoras sobre el material utilizado por los jóvenes en las sesiones, la gran mayoría se valoran positivamente exceptuando la sesión de estilos de afrontamiento del conflicto, tal como ya ha salido en la valoración del contenido; y la sesión de toma de decisiones y valores, que también ha salido de forma reiterada anteriormente, cuando se hacía referencia a la actividad de la Nasa (véase tabla 43, anexo 5).

Adecuación al grado de maduración de los jóvenes

El grado de maduración de los jóvenes hace referencia su nivel de comprensión y aprendizaje. En este sentido, las sesiones responden a las necesidades de los jóvenes, y son valoradas todas positivamente (véase tabla 44, anexo 5).

5.4.2.2 ¿En qué medida se ajusta la práctica del programa con lo previsto en su formulación teórica?

El programa tiene, concretamente, tres ajustes en su práctica con respecto a su formulación teórica. Uno de ellos hace referencia a la metodología: el programa proponía trabajo individual entre sesión y sesión de tal forma que los técnicos pudieran trasladar el trabajo que se hacía a nivel grupal a las entrevistas individuales. Si bien es cierto que eran orientaciones breves que presentaban líneas de trabajo donde el dinamizador tenía que hacer el trabajo de profundizar, dado que no estaba pautado, *no se ha llevado a cabo dicho trabajo individual.*

Los otros dos ajustes hacen referencia al contenido del programa: aunque se ha trabajado todo el contenido propuesto como se ha expuesto en el apartado anterior, algunos grupos han añadido contenido a la sesión de la comunicación. Concretamente, han sido los *estilos comunicativos: asertividad, pasividad y agresividad.* Esta incorporación de contenido nuevo se ha debido a que, tal como se explica anteriormente en la temporalización, algunas actividades eran más cortas que lo previsto, por lo que en diferentes casos se ha optado por trabajar otro contenido que se consideraba relevante por la temática a tratar. Es preciso añadir que en las reuniones de equipo de trabajo se valora

positivamente la adecuación de sustituir la sesión de estilos de respuesta ante el conflicto (acomodación, evitación, competición, colaboración y compromiso), dado que ha sido la menos valorada por la dificultad que presenta en los jóvenes, para trabajar los estilos comunicativos.

Relacionado con este aspecto y referido también al contenido, ha habido grupos que han realizado *otras actividades* además de las planteadas en el programa, que también se han validado y se han incorporado al programa de acuerdo con las decisiones tomadas en las reuniones de equipo de trabajo. Estas actividades hacen referencia, principalmente, a las sesiones de las emociones.

5.4.2.3 ¿Qué cambios se introducen en el programa a fin de optimizar su aplicación?

Los cambios introducidos son, principalmente, cinco:

Al inicio de las diferentes sesiones los *dinamizadores introducen cada actividad y recuerdan lo que se trabajó en la sesión anterior*: se repasan los conceptos trabajados y sobre todo en las sesiones que trabajan una misma competencia se refuerzan con las diferentes actividades propuestas. Una característica común de los técnicos es el *orden, la estructura y la organización* en la dinamización del programa:

«E repasa la clase anterior sobre un vídeo. Los chicos no recuerdan nada. Les introduce al tema y les explica que a veces los malentendidos surgen por falta de información del otro respecto a lo que decimos. A partir de aquí introduce las transparencias de la actividad de hoy: la del centro y la oval.» (E)

«Recuerdan lo que se ha realizado en la primera sesión dado que T no vino. Se repasan contenidos trabajados relacionados con comunicación.» (X)

«Se recuerdan conceptos de la sesión anterior; proceso comunicación (emisor-receptor-canal-ruidos-descodificación...), y los errores.» (P)

«La dinamizadora intenta motivarlos haciendo preguntas sobre la sesión anterior y aunque les cuesta, acaban participando.» (M)

«Se empieza recordando lo que se hizo en la sesión anterior, hace 15 días [...] se repite lo último que se hizo, "veo-pienso-siento-actúo".» (C)

De esta manera, un pequeño recordatorio al principio de las sesiones, facilita que los jóvenes conecten con la sesión y los contenidos que se trabajaron, y establezcan un vínculo con los de la sesión actual.

El programa contempla actividades para llevarlas a cabo dentro de las sesiones establecidas. A pesar de todo, algunos técnicos consideran adecuado que se lleven algunas tareas para hacer en casa. Los jóvenes no reaccionan positivamente, por lo que se considera que *no es viable la propuesta de llevarse trabajo a casa*:

«Se les dice que se lleven el escrito sobre los estilos de comunicación y que lo lean. Como que no les entusiasma nada la idea, y ponen excusas, quedamos en que se queda en la carpeta de material de cada chico.» (P)

«Para finalizar la sesión la dinamizadora propone ponerles deberes, los jóvenes se rebelan ("venga ya", "eso no vale") sin dejarle explicarse.» (M)

El programa no hacía referencia al *rol de la dinamizadora* para llevar a cabo las sesiones, es decir, no se especificaba qué tipo de rol debía tener para garantizar el éxito de las actividades. En cambio, y tal como se expone en el apartado siguiente, el tipo de rol más directivo es el que la gran mayoría ha adoptado, provocando en los chicos y chicas unas reacciones determinadas bastante positivas.

En las reuniones de equipo de trabajo, se valora *la importancia del reconocimiento y la clausura* del programa en los jóvenes. Por ello, se propone la realización de unas *Jornadas en Mundet* (Universidad de Barcelona) como clausura y reconocimiento de la participación de los jóvenes en el programa. Estas jornadas tuvieron lugar el día 4 de julio de 2014, y en ellas participaron la gran mayoría de los jóvenes, se les entregó un certificado de participación en el programa y se visualizó el montaje de *narrativa digital* que realizó el equipo

investigador con las aportaciones de los jóvenes de imágenes de las actividades y fotos suyas, acompañadas de su voz, tomadas durante las sesiones (véase anexo 6). Es preciso destacar que la participación en esta jornada era voluntaria y participó la gran mayoría; los que no lo hicieron fue por motivos justificados como, por ejemplo, que estaban haciendo el ramadán. Además, es preciso añadir que podían asistir acompañados de familiares y/o amigos y, algunos de ellos y ellas, así lo hicieron.

5.4.3 Valoración del grado de consecución de las competencias sociales de los jóvenes (objetivo específico 4)

Es también objeto de análisis en esta segunda fase de la investigación, conocer los efectos que se van obteniendo con la aplicación del programa:

Valorar el grado de consecución de las competencias sociales de los jóvenes

Para una mayor comprensión de los resultados, estructuramos la información en relación a las cuestiones de evaluación planteadas, analizando las competencias que se van alcanzando en función de los objetivos del programa.

5.4.3.1 ¿Cómo reaccionan los menores/jóvenes ante el programa?

Durante la aplicación de las actividades del programa, los menores/jóvenes se sienten satisfechos de cómo se trabaja durante las sesiones generando una serie de reacciones positivas, que son la base de los cambios que comentaremos más adelante.

Con el objetivo de trabajar estas reacciones, clasificamos la información con las siguientes categorías de análisis:

- *Estrategias metodológicas.* De qué manera el tipo de metodología que se lleva a cabo en las sesiones y los recursos utilizados generan en los chicos y las chicas reacciones muy positivas, tanto a nivel individual como grupal.
- *Rol de los dinamizadores/as.* El papel que han adoptado para llevar a cabo las sesiones ha generado un clima constructivo y positivo que ha favorecido en los chicos y chicas reacciones positivas ante el programa.

- *Actitud de los técnicos.* El hecho de que el técnico esté con otro papel, ya sea dinamizante u observante, y en otro contexto con una actitud positiva, ha generado un tipo de relación con los jóvenes muy enriquecedora.
- *Actitud y respuesta de los chicos/as beneficiarios/as del programa.* Su nivel de participación, la motivación, el respeto y la asistencia a las sesiones del programa son respuestas positivas ante el programa que ha comportado actitudes relevantes a considerar.
- *Satisfacción jóvenes.* La gratitud con la que han realizado las actividades también son un indicador que ha generado reacciones muy positivas.

A continuación explicamos con detalle cada una de las reacciones que se van obteniendo durante la aplicación del programa.

Estrategias metodológicas

Las observaciones permiten confirmar la *adecuación de todas las técnicas activas y vivenciales* tanto para la presentación de los contenidos como para la motivación de los chicos y chicas: juegos, dibujos, chistes, actividades en grupos pequeños e individuales.

«Esta adaptación a perfiles personales ha atraído enormemente a los chicos y chicas y la sesión acaba con una dosis de implicación y motivación superior que la observada a lo largo de la sesión.» (E)

Igualmente, los recursos audiovisuales como las películas, las fotografías, los power point son del todo necesarios y recomendables para las actividades. Un buen ejemplo de ello son las primeras actividades que trabajan la comunicación, de carácter experiencial y vivencial, para comprobar en un sentido práctico la importancia que tiene el componente de bidireccionalidad en el desarrollo de un proceso comunicativo. Tanto la escenificación que conlleva la presencia de un voluntario para dar instrucciones y dibujar dos figuras como la necesidad de los participantes de hacer los dibujos que se les propone, favorece la implicación de los jóvenes hasta el punto de que exponen experiencias personales, y también permite la empatía y la reflexividad más completa del aprendizaje.

«Ha hecho reflexión sobre sus experiencias personales reflexionando sobre la importancia de los códigos ("yo cuando estaba en Can Lluçà y me dirigí a un monitor y le llamé 'primo' me quitaron los privilegios que tenía por haberme dirigido sin respeto a él").» (X)

«Al principio la motivación era nula, a raíz del visionado del vídeo se animan y empiezan a exponer situaciones vividas ("a mí me pasa lo mismo con mi parienta", "mi padrastro tiene un tono muy seco hablando y a mí me confunde", "hay quien me llama machista", "cuando hablamos muchos en un grupo siempre hay malentendidos"). Cuando se inicia la actividad de los dibujos también se resisten ("yo no sé dibujar", "va a haber examen de todo esto") pero finalmente al comparar los dibujos hechos, se animan y se percibe un ambiente más relajado.» (M)

Finalmente, durante las actividades en grupo *pequeño, por parejas o incluso en el debate grupal*, se origina un clima muy constructivo e interesante desde la perspectiva de la asertividad, donde participan todos los chicos.

Actividad: Que cada uno piense situaciones que se ha encontrado en su día a día y que no las hayan percibido bien.

C: «No sé, cuando alguien mira a mi parienta y yo pienso que quiere algo, y a lo mejor no es así.»

O: « Te encuentras por la calle con uno que te saluda y tú te cortas porque no lo conoces, y luego miras atrás y ves que hablaba con otro.» (M)

«Se inicia debate sobre si podemos cambiar nuestro comportamiento y nuestra forma de pensar sin cambiar a la otra persona. Se pide opinión y se hace una ronda de intervención sobre si se está de acuerdo o no. La mayoría están de acuerdo en un 50%.» (M)

Rol de los dinamizadores

Tal como decíamos anteriormente, en casi todos los casos, los dinamizadores adoptan un *papel muy directivo* en el desarrollo de las actividades, sobre todo para *motivar a los jóvenes, hacerlos participar y evitar que se dispersen* y entiendan tanto los contenidos como la secuencialidad de las actividades. En todos los casos, este estilo más directivo de los técnicos favorece *la reflexividad de los chicos y chicas respecto a su propio aprendizaje y desarrollo competencial*, y se desarrolla de diferentes maneras:

A) Reforzando las sesiones con matices para clarificar y profundizar en los conceptos.

«La dinamizadora explica que se trabajaron las emociones y le explica las actividades que se hicieron. Entonces XX participa explicando el contenido de las mismas, pero quedándose en lo más superficial: dibujos animados, dado, corro... Es decir, sin exponer el objetivo de la actividad. Esto lo complementa la dinamizadora.» (X)

«Se expone la diferencia entre decisiones programadas y no programadas. Enfatizando en las no programadas. Se les explica qué se tiene que hacer para tomar una decisión a partir del gráfico que hay en el material.» (X)

«Sin acabar de cerrar el tema de identificación de emociones, se proyecta un power relacionado con el control de las emociones.

EMOCIONES

Situación concreta----- Reacciones fisiológicas----- Conducta
Pensamientos (X)

«Entramos en materia definiendo qué es el conflicto (se proyectan diferentes transparencias que les hacen reflexionar), proponiendo nuevas estrategias para resolver los mismos. Para ello, se les pone distintos ejemplos que puedan generar conflictos en el día a día, y responden valorando cada situación.» (M)

El contenido lingüístico y teórico es una barrera para la implicación positiva y espontánea de los jóvenes: no tienen el hábito de escribir, de leer, de pensar y de argumentar los temas tanto en un plano oral como escrito. Esta realidad exige por parte del técnico un *esfuerzo de seguimiento, atención y refuerzo externo* durante el desarrollo de las sesiones para llegar a los objetivos pretendidos que también ratifica el valor de un estilo docente más directivo, sobre todo en esos momentos de las actividades en que se tienen que presentar conceptos clave:

«Les cuesta mucho hacer el ejercicio y se les tiene que ayudar a todos a hacerlo. A Mu y Ab se les tiene que ayudar también a escribir.» (X)

«Esta transición (desde identificar las emociones hasta aprender a controlarlas) tiene que estar más estructurada y hay que explicarles paso a paso cómo funciona. Diferenciando claramente la situación, los pensamientos, las emociones, las reacciones fisiológicas... y como todo esto tiene que ver con nuestra conducta. Se tiene que exponer más pausadamente, y poniendo ejemplos de cada paso, si no, se pierden.» (X)

«Les cuesta muchísimo recordar lo que se ha trabajado y necesitan ayuda para recordar.» (X)

B) Mediante la *técnica interrogativa*

«Algunos responden y P recuerda y enlaza con lo que se ha explicado en sesiones anteriores, y algunos chicos lo van diciendo.» (P)

«XX lee dos frases y les pregunta qué les sugieren: "Las cosas no son como son ellas, sino como somos nosotros. Todo depende del cristal con que se mire".» (X)

«La dinamizadora escribe en la pizarra los cuatro estilos de afrontamiento del conflicto que queremos trabajar, y les pregunta que creen que implica cada tipo de estilo.» (X)

«La dinamizadora intenta motivarlos haciendo preguntas sobre la sesión anterior y aunque les cuesta, acaban participando. Durante toda la sesión, la dinamizadora intenta que se involucren, haciendo observaciones, preguntas directas ("vosotros qué pensáis", "qué situaciones habéis vivido", "quién quiere empezar") y recurre a sus vivencias personales para introducir algunas actividades.» (M)

«XX presenta la actividad de hoy que trata sobre problemas e introduce la actividad preguntando: ¿Qué es un problema?» (C)

C) Planteando *dilemas o situaciones para transferir los contenidos a posibles situaciones reales.*

«P les ayuda a razonar sus respuestas [...] va haciendo matizaciones y alguna explicación. Se pregunta qué harían si les pasara en la vida real, y los chicos van contestando.» (P)

«Se lee el ejemplo de la pareja infiel.

Me: Lo mato directamente.

Ah: Me enfadaría.

E: A mí me pasarían las cuatro cosas, enfado, miedo, tristeza y preocupación.

O primero triste, pero después pasaría página.» (X)

«Claro, sé que usamos un código diferente, ¿lo recordáis? (todos asienten). ¿Os acordáis de los deberes de esta semana, alguno se ha fijado si ha tenido un malentendido por utilizar un código distinto?»

Nadie contesta, se miran unos a otros, finalmente, O dice: «Ha sido una semana normal, no me he fijado.» (M)

«XX pone una foto de un portero parando un penalti y explica que tal vez es Casillas ante Messi. Todos se ríen por la proximidad de la situación. C pregunta que qué le pasa a Casillas. Ella misma responde que tiene un problema, un dilema, una putada, etc. ¿Qué se tiene que hacer ante una situación problemática? 1er paso: reconocimiento; reconocer que tengo un problema. Entonces pregunta: «¿Qué puede hacer Casillas?» (C)

D) Y ejemplificando la teoría con la realidad vivida por los chicos y chicas.

«Cuando se habla de la comunicación, en todo momento la dinamizadora pone ejemplos y pregunta a los jóvenes experiencias personales donde queden reflejados todos los aspectos de la comunicación. Todo ello facilita la comprensión de la parte teórica y lo hace más cercano a los jóvenes.» (M)

«XX hace resumen de la sesión anterior. Pregunta qué es un dilema moral pero ninguno lo sabe. Pone un ejemplo muy cercano para que lo entiendan.» (E)

«Cuando os pasa alguna cosa, ¿qué es lo que os hace más daño?

Ah: Depende de con quién me enfade. Si es con un amigo me siento mal.» (X)

«Como segunda actividad nos sentamos en el suelo en corro y les damos un dado con emoticonos. Tienen que hacer rodar el dado y exponer una situación en la que hayan experimentado la emoción que representa el emoticono. Les cuesta mucho pensar en una situación asociada a una emoción.» (X)

El hecho de *conectar los contenidos con las propias vivencias* es una estrategia que en el programa se valora como positiva y adecuada:

La dinamizadora intenta motivarlos, les propone tema como, por ejemplo, los problemas que podrían haber tenido con la policía.

C: «Antes cuando bajaba para aquí me ha parado un *mosso* y me decía que iba muy rápido con la bici y yo no lo percibía igual, pero me he callado.»

La dinamizadora insiste, les pregunta directamente a E y a I, pero no participan.

O: «Pues no sé, vas por una calle de la que sale un ladrón corriendo y el dueño viene más atrás y luego al verte a ti, se cree que has sido tu.» (M)

No obstante, en algún caso también ha tenido un contra-efecto: ha inhibido a los jóvenes (por timidez o vergüenza a hablar desde ellos/as mismos/as) o bien ha desviado el contenido real de lo que se pretendía y la sesión no ha permitido trabajar los objetivos suficientemente, requiriendo la intervención y la reconducción de los técnicos dinamizadores.

«Las intervenciones de Me y Ah muy relacionadas con situaciones personales vividas por los dos y que propician continuar el debate entre ellos, pero alejado de aquello que se quiere trabajar. Se les ha tenido que decir que cambiábamos de tema.» (X)

«Igual que en la sesión anterior, hablar de situaciones más personales ha hecho que su participación fuera pobre. Más bloqueado.» (X)

Actitud de los técnicos

Más allá de su rol como dinamizadores/as del programa, la actitud de los técnicos y las relaciones que establecen con los jóvenes son elementos clave para entender bien el desarrollo de las sesiones. Sin ser paternalista ni protectora, en todos los casos se evidencia una deferencia y un interés sincero hacia los chicos y chicas, desde el inicio de las sesiones: la relación es de confianza, reconocimiento y apoyo a todo lo que les piden:

«Se les pregunta cómo ha ido la semana, dicen que bien.» (P)

«Se nota interés y total conocimiento de la situación de cada uno. Les anima a solucionar las cosas ofreciéndose como apoyo. De hecho, algunos le preguntan por temas personales y XX los remite al final de la sesión para hablarlo con calma.» (E)

«La observadora sale de la sala, charla con él motivándolo y pocos minutos después entra, cuando ya había finalizado esta actividad y se hablaba de las normas del grupo. A partir de este momento empieza a participar de forma más activa, sin requerimiento y con más seguridad.» (M)

«La dinamizadora vuelve a preguntar cómo ha ido la semana, si quieren compartir algo. Los jóvenes sonrían pero no contestan.» (M)

Actitud y respuesta de los chicos/as beneficiarios/as del programa

En principio, *la motivación cuesta en todas las sesiones y en todos los grupos*. En la medida en que avanza cada sesión individualmente y a lo largo del programa, los jóvenes se han ido motivando, gracias al trabajo de los técnicos y las estrategias utilizadas, que se han comentado anteriormente.

«En general, les cuesta participar. A medida que la sesión avanza, la implicación ha ido mejorando.» (X)

«La dinamizadora introduce cada actividad, al principio de la sesión hay un silencio patente, se nota la tensión, les cuesta entrar en materia, todos los

jóvenes salvo uno, prestan atención a las indicaciones de la dinamizadora.» (M)

En general, los *chicos se muestran correctos y coherentes con las normas pactadas*, a pesar de que inicialmente están a la expectativa de lo que se hará.

«Se sigue valorando positivamente el respeto que están teniendo todos los jóvenes: hablan de forma ordenada, no se ríen de las aportaciones del resto, se miran al hablar. Como anécdota destacar un momento en que uno de los jóvenes (XX) le dice abiertamente a otro (YY): "oye, cuando hablas no te entiendo", refiriéndose a un joven de origen brasileño y que utiliza un tono de voz muy bajito debido a sus inseguridades. El joven se lo vuelve a explicar de forma más resumida y el otro se lo agradece ("ahora sí, tío").» (M)

«Todos se respetan mucho entre ellos, y a XX.» (C)

En los casos en que el contenido de las sesiones ha sido más teórico, ha sido más fácil transgredir estas normas. En estos casos, el alumnado se ha dispersado y ha sido necesario recordar las normas pactadas el primer día para la dinamización de las actividades:

«Se recuerdan las normas fijadas el primer día, ya que están charlatanes entre ellos, especialmente G.» (P)

En general, se han seguido las indicaciones y han participado, aunque la mayoría de veces ha sido una participación requerida, pues a los jóvenes les ha costado abrirse y participar por propia iniciativa.

«En algún momento tenías que pincharles para que participaran y sobre todo en aquellos aspectos que hacían referencia a sus intimidades. La mayoría de las veces su participación era requerida; les cuesta mucho abrirse.» (C)

Esta actitud tiene mucho que ver con la relación que los técnicos mantienen con los chicos y chicas: la relación es de confianza y refuerzo a todo lo que les piden, lo que favorece un buen clima en las sesiones.

Relacionado con la participación, los técnicos entrevistados consideran que la *asistencia de los jóvenes en las sesiones del programa ha sido bastante regular*:

«A ver, ha faltado solo... Hay un chico que ha abandonado porque tenía que bajar a pie, y vino a las dos o tres primeras sesiones... dos sesiones, me parece, de las cuatro que hemos hecho. Y claro, el chico bajaba a pie de Esparraguera con todo el esfuerzo que supone tener que subir también después a pie y tal... y hemos quedado que a este chico le dábamos de baja porque no tiene medios económicos, ni familiares que le traigan. Y después, hay una chica, que bueno, ha faltado alguna vez, siempre llega tarde, siempre plantea problemas. El resto, todo bien, llegan puntuales y tal... Hay algunos que vienen de fuera también pero que se lo pueden permitir a nivel económico, y van viniendo. Yo estoy contento.» (E)

«A ver, sí que es cierto que los ocho participantes han estado solo en dos sesiones. La media de todo el programa ha sido de 5 o 6 jóvenes; más 6 que 5. Las faltas de asistencia han sido justificadas ya sea por cuestión de juzgados, de médicos. Solo ha habido un joven que no ha asistido en dos sesiones sin justificar. El resto siempre han llamado, siempre han dicho algo, con lo que ya se ha visto el interés que tenían. En cuanto a asistencia, creo que ha sido un éxito. Es cierto que una sesión se tuvo que anular por falta de asistencia pero porque se dieron diferentes circunstancias [...] Yo me planteaba, si en el caso de que se hubiera hecho en horario de mañana, estas circunstancias se habrían dado o no. Ya sea de mañana o de tarde tiene sus ventajas e inconvenientes.» (M)

Satisfacción jóvenes

A partir de determinadas reacciones, reflexiones, etc. que tienen los jóvenes, se puede inferir que les ha gustado participar de esta experiencia:

«Bueno, directamente no, pero indirectamente, algún chico, sí. No lo dicen con estas palabras pero sí. Mira, te dicen, no me importa venir. Esto te dice que está sacando algún provecho. Claro, son chicos que no están en una medida de libertad vigilada porque si fuera una medida de libertad vigilada

sería muy diferente. Pero yo estoy convencida de que sí, de que algo sacarán, y si no, también estoy segura de que lo repondremos (se ríe).» (P)
«Muchas veces, si no se me olvida, les pregunto al final de la sesión qué les ha parecido, y los comentarios estuvieron muy bien porque, es esto, tipo la encuesta del "Pronto". Cuando ellos ven la respuesta que ellos dan pero aplicada a ellos mismos, esto les motiva mucho, les resulta más cercano, y les facilita conocerse a ellos mismos, sentirse identificados, o se ven reflejados en algo.» (E)

«Pero bueno, yo pienso que ha sido muy enriquecedor para ellos y satisfactorio porque se lo han pasado bien. Y pienso que esto es importantísimo, yo pienso que el programa tiene que estar pensado para que se lo pasen bien. Que aprendan pero que también se lo pasen bien porque si no, van fallando, se aburren, dejan de venir, es un rollo... Es decir, tienen que ser actividades muy dinámicas.» (C)

«Y también creo que muestran interés en las actividades porque si no, no participarían y estarían desconectados.» (M)

«Además, en ningún momento se ha visto ningún tipo de boicot ni ningún tipo de resistencia al hacer cualquier actividad. Todo lo contrario, se han abierto completamente y para mí esto ya demuestra un interés. Para mí es mucho, porque hay que tener en cuenta de dónde vienen y por qué vienen estos chicos, su perfil. En este caso yo pienso que el programa ha sido un éxito en cuanto a la participación de los jóvenes, a la asistencia y a lo que han hecho.» (M)

Esta satisfacción también se denota en el análisis de las fichas de valoraciones de las sesiones realizadas por los jóvenes. Ante la pregunta ¿Te ha gustado la sesión de hoy?, se observa que el grado de satisfacción es muy elevado en todas las sesiones. De los argumentos que destacan los participantes a fin de mostrar esta satisfacción, encontramos que se generaliza el hecho de haber podido participar y divertirse en un buen clima de trabajo dinámico. También parece que gusta el programa por la oportunidad que brinda de trabajar en equipo y en grupo. Al mismo tiempo, muchos jóvenes valoran haber podido conocer otros chicos y chicas, y haber aprendido cosas nuevas. También hay ciertos participantes que reconocen que no habrían participado en el programa, si no hubiera sido

obligatorio, aunque dicen que las sesiones valen la pena. También es preciso mencionar que muchos de ellos valoran más la parte práctica que la teórica de las sesiones. Otras razones que podemos encontrar diferenciadas por sesiones son:

- Sesiones 1 y 2 sobre la Comunicación: «he aprendido a comunicarme», «he aprendido a escuchar a los demás», «me ha hecho sentir identificada conmigo misma»...
- Sesión Percepciones: «me he dado cuenta de que enfadarse no sirve de nada», «trabajo en equipo»...
- Sesión Conflicto: «he aprendido cómo hacer las cosas bien», «hemos aprendido como resolver los problemas», «he aprendido a valorar y entender al otro», «actuar ante los problemas», «he aprendido a no juzgar sin tener más información»...
- Sesión Toma de decisiones: «ha habido debate; se ha reflexionado», «he estado entretenida», «hemos aprendido»...
- Sesiones 6 y 7 sobre Emociones: «podemos hablar más», «he aprendido a reaccionar en cada ámbito»...
- Sesión de cierre: «se ha pasado rápido», «he aprendido cosas que me pueden servir a lo largo de la vida», «ha sido dinámico y divertido»...

En la tabla 45 (véase anexo 5), se detallan las respuestas por sesiones.

5.4.3.2 ¿Qué cambios se observan en los menores/jóvenes?

Las reacciones que el programa genera en los chicos y chicas, implica una serie de cambios que hemos analizado a partir de las siguientes categorías:

- Respetando las normas
- Competencia interacción
- Competencia cognitiva
- Competencia afectiva

Respetando las normas

Se observa un *patrón común en la presentación del programa a los jóvenes*: se pactan y se consensúan normas para su óptimo desarrollo y, en todos los

casos, se hace una breve explicación sobre la finalidad y el contenido de las actividades que empiezan. También se recuerdan días y lugar de encuentro:

«Al principio hablamos de las normas que serían necesarias a lo largo de las sesiones y quedamos con ellos en que serían:

- respeto
- prestar atención
- respetar el turno de palabra
- puntualidad y asistencia
- participación en el proceso de comunicación
- «buen rollo»: portarse bien, confianza, coherencia, sinceridad.» (E)

El efecto de estas normas consensuadas se percibe en el desarrollo de las actividades del programa en todos los grupos. Los técnicos, en diferentes ocasiones, las recuerdan para reconducir el grupo y esto favorece la autorregulación por parte de los jóvenes. Es ilustrativo de todo ello el párrafo siguiente, correspondiente a la primera sesión de un grupo:

«Como más positivo de la sesión se destaca el respeto que todos los miembros han tenido por las normas establecidas. Se han respetado turnos de palabra, no se pisaban, cuando alguien hacía algún comentario más infantil o con más educación o con un tono más calmado, en ningún momento se han faltado al respeto. Ha habido una única ocasión en que un miembro del grupo ha hablado pisando a otro y la dinamizadora lo ha detenido rápidamente, devolviendo el turno de palabra al que lo tenía.» (M)

Competencia interacción

En el programa, esta competencia se ha centrado en la comunicación y en los estilos de afrontamiento del conflicto, respectivamente. Los registros obtenidos en las observaciones nos permiten confirmar evidencias que confirman un aprendizaje en la comunicación; toman conciencia de los efectos que puede tener un tipo de comunicación u otro:

«Cuando ponen ejemplos de estilos de comunicación y cómo afrontar el conflicto, al iniciar el debate, se habla de cómo actúa la policía con los

jóvenes, todos los jóvenes consideran que les tratan con falta de respeto y que por ello tienen problemas. Mi habla de su experiencia "a mí me han parado tres veces y como les he hablado bien, no he tenido ningún problema, me han dejado marchar". Finalmente aceptan que posiblemente ellos también provocan.» (M)

En un principio, las relaciones entre los jóvenes estaban más basadas en expresiones de opiniones individuales. A lo largo del programa, *el modelo de las interacciones ha sido mucho más colaborativo*: se ha entrado en el debate de diferentes temas a través de las dinámicas, en la toma de decisiones fundamentadas y en la resolución de las diferentes tareas planteadas en equipo.

«Se pasan otras diapositivas que sólo se comentan (imagen rotatoria, logo coca-cola, cuadros y puntos, hay árboles en la selva). La dinamizadora les hace reflexionar sobre cómo a veces percibimos las cosas de diferente manera, que influye el lugar, el tamaño, la distancia, nuestras emociones.» (M)

Se inicia la actividad. XX lee dos frases y les pregunta qué le sugieren.

«Las cosas no son como son ellas, sino como somos nosotros. Todo depende del cristal con que se mire.»

E: «Solo queremos ver las cosas a nuestra manera»

«El resto no contesta.» (X)

Esto ha permitido trabajar a nivel individual y en grupo dos aspectos principales:

- a) Escucha activa: saber escuchar con todo los sentidos, hacer preguntas que ayuden a clarificar los mensajes, entender que no siempre se perciben igual las cosas y, por lo tanto, las personas podemos actuar de diferente manera.
«Pero a diferencia de la sesión anterior, se observa que los jóvenes fueron capaces de utilizar argumentos más razonados y basados en experiencias personales que extrapolaban a la temática que estaban trabajando ("siempre estoy a la defensiva con mi madre, no la escucho", "cuando

escribo un whats (refiriéndose al vídeo) no pienso en cómo lo interpretará mi parienta”.») (M)

- b) Empatía: saber ponernos en el lugar del otro para que la comunicación pueda ser más completa, entender cómo se siente el otro y cómo me siento yo.

Reflexionar sobre las omisiones y transformaciones de los mensajes cuando nos comunicamos en la vida cotidiana, y su efecto en la relación con los compañeros y con la familia es un aprendizaje alcanzado en los grupos. Los jóvenes se han dado cuenta de las dificultades de la comunicación y de las problemáticas que tienen a veces por no entender correctamente el mensaje: según cuál sea la forma cómo nos comunicamos, el lenguaje no verbal y la predisposición que tengamos a la hora de relacionarnos, es más fácil distorsionar el contexto de comunicación y entrar en conflicto.

«Por ejemplo cuando se hablaba de la comunicación y de los códigos del mensaje (“Oye loco pásame una barra de pan”, cuando hablan con alguien de su edad). Eran conscientes de que tenían que cambiar el código cuando se relacionan con según quien, pero les costaba hacerlo. Esta ha sido una reflexión grupal acordada por todos los miembros.» (C)

Desde la perspectiva de los jóvenes, en el análisis de las valoraciones que ellos y ellas han hecho de las sesiones, se han identificado aprendizajes adquiridos; en función de las diferentes sesiones, encontramos que, en general, los participantes se centran en las respuestas relativas a habilidades sociales, autocontrol y conocimientos generales. Cabe destacar que hay pocas respuestas en la opción de no haber aprendido nada. Por ello, podemos afirmar que la percepción de aprendizaje de los participantes es bastante positiva (véase tabla 46, anexo 5).

Si nos fijamos en cada sesión y en la percepción de aprendizaje adquirido, podemos destacar que en las dos sesiones de comunicación la mayoría de respuestas se sitúan entre las habilidades sociales y los contenidos, y que en la segunda sesión estos resultados aumentan considerablemente. De esta manera podemos deducir que el hecho de que los integrantes del grupo ya se

conozcan y hayan adquirido más confianza, facilita la fluidez de los aspectos relacionados con la comunicación. Por habilidades sociales entendemos las respuestas que hacen referencia a la interrelación personal con los demás, mientras que en la categoría «contenidos» recogemos las respuestas que se refieren a conceptos teóricos como son la empatía, la asertividad, los estilos de afrontamiento del conflicto, la comunicación, etc.

Competencia cognitiva

Esta competencia se centra en el trabajo de las percepciones y la toma de decisiones y está íntimamente ligada a la anterior. El programa también ha ayudado a los jóvenes a saber *relativizar la propia visión* (a menudo, basada en impresiones); a *valorar los puntos de vista alternativos a los propios* para argumentar y fundamentar mejor las cosas a raíz de las actividades; a tomar conciencia de la importancia que tiene saber *cambiar de opinión* ante reflexiones honestas que permitan hacerlo y *gestionando correctamente la presión de grupo*:

«Entonces D dice que si el problema es entre tú solo y otro, sí que puedes pensar, pero si estás con más gente el grupo te presiona. Los chicos dicen que tienes que hacer lo que hace la mayoría, que no hay más opción. P dice que sí, les intenta hacer ver que si se hace lo que dicen, te engañas a ti mismo. G dice que depende de con quien tengas el problema, se puede hablar o no, que a veces es mejor un puñetazo. Se origina un debate muy interesante sobre presión de grupo, en el que participan todos los chicos.»
(P)

En los resultados de las fichas de valoraciones de los jóvenes (véase tabla 45, anexo 5), podemos ver cómo en la sesión sobre percepciones, la mayoría de respuestas se sitúan en la opción de autocontrol. En la categoría autocontrol se han recogido todas las respuestas que hablan de la autogestión de las propias emociones y que hacen referencia a la reflexión sobre la propia conducta. En esta opción se sitúa el 61,9% de las respuestas; hecho que valoramos positivamente pues es precisamente uno de los objetivos del programa y más concretamente de la sesión.

En la sesión sobre los estilos de afrontamiento del conflicto (competencia interacción) y sobre la toma de decisiones y valores, encontramos de nuevo que la mayoría de respuestas están situadas entre las categorías de habilidades sociales y contenidos. Sobre la sesión del conflicto, el hecho de que haya un 48,1% de las respuestas en la categoría autocontrol, es un aspecto positivo dado que nos hace pensar que los participantes podrán ser capaces de desarrollar la capacidad de reflexión previa al conflicto. De igual modo, en la toma de decisiones y valores, el hecho de que al sumar los porcentajes de autocontrol y contenidos (64,7%) nos de una mayoría en las respuestas, es un dato a tener en cuenta, porque es imprescindible que se conozcan los aspectos relacionados con la toma de decisiones posteriores pero también es necesario que estas se tomen desde el autocontrol. Por ello, valoramos positivamente que los jóvenes hayan mostrado percepción de aprendizaje en estas dos categorías.

Competencia afectiva

Esta competencia se ha trabajado en dos sesiones a partir de la gestión de las emociones. En cambio, es la que el programa ha permitido *trabajar con mayor profundidad* y por este motivo probablemente también es la que los chicos y chicas consideran *más significativa y son más conscientes* de haberla trabajado a través del programa. Si bien cuenta con un espacio específico (las sesiones sexta y séptima), su desarrollo se ha efectuado desde el primer momento. Así lo expresaban los jóvenes cuando en la última sesión se les pedía que valoraran las actividades realizadas:

¿Por qué lo hicimos?

«Para conocer nuestro comportamiento y conocer más a la gente

Reaccionar ante los conflictos

Saber hablar mejor a los demás

Saber expresar mejor los sentimientos

Escuchar a los demás

Mejorar la actitud

Reaccionar mejor a los problemas

Reaccionar mejor a los conflictos.» (X)

Esto también se evidencia en la valoración que hacen los jóvenes sobre las sesiones (véase tabla 45, anexo 5), donde el aprendizaje de contenidos aumenta relativamente. Ello nos lleva a pensar en el gran desconocimiento que tienen los participantes en torno al tema de la educación emocional. Así,

creemos que en cualquier programa dirigido al fomento de la misma, es preciso siempre, inicialmente, entrar en la clarificación de los conceptos que hacen referencia a la educación emocional para después pasar a la aplicación práctica de estos contenidos.

En concreto, las dos evidencias más claras de este trabajo realizado con los jóvenes a raíz del programa y del desarrollo conseguido respecto a esta competencia son:

a) Una mayor conciencia por su parte en cuanto al *valor de saber controlar las emociones e impulsos*.

«P les pregunta para qué ha servido el programa. Los jóvenes responden que para haber podido calmar las emociones.» (P)

«Din: Los sentimientos a veces tapan los conflictos.

Nos podemos poner agresivos, quedar mudos... Pero antes de intentar resolver el conflicto hay que calmarse.» (X)

El programa ha permitido que los jóvenes se dieran cuenta de que cambiar las *dificultades de comunicación y las conductas disruptivas pasa por el desarrollo de prácticas relacionales más colaborativas, abiertas, respetuosas e inclusivas*:

«A mí me ha pasado. Me obsesioné porque había perdido la chaqueta de un amigo y no podía quitármelo de la cabeza y estaba muy preocupado. Al final decidí decírselo y me dijo que no me preocupara.» (X)

Y *reflexionar antes de responder*. Es importante poder aprender a expresar sentimientos de manera no agresiva ni destructiva (autocontrol):

«Un aprendizaje significativo que los jóvenes comentan y parecen haber incorporado es que una situación conflictiva no se puede resolver inmediatamente. Hay que dejar tiempo. XX les pregunta por qué. Los jóvenes responden que para haber podido calmar las emociones.» (P)

«Primero uno se tiene que calmar. Una vez calmados, ¿qué tenéis que hacer?

Me: Decirle bien las cosas.

Dinm: Preguntarle qué le ha molestado para sentirse así. Lo que nos duele es la actitud de la otra persona.

Me: Mejor que uno se calle la boca si no está calmado.» (M)

«XX dice que en el momento que pasa el problema no piensas. P dice que tenemos que pensar más, con más calma. Y pensar también las consecuencias de lo que se hace o no se hace.

Ello se relaciona con el hecho denunciado, y se pregunta que si hubieran hecho lo que hicieron, si hubieran sabido sus consecuencias. Todo el mundo dice que no, menos YY, ZZ y AA, que dicen que harían lo que hicieron los amigos.» (C)

b) Una mejor *autoconciencia emocional*. En las sesiones han encontrado un espacio para aprender a *distinguir, reconocer y comprender las diferentes emociones y sentimientos*. Esta es una pretensión importante del programa, en la medida en que para poder mejorar o llegar a un autocontrol emocional, el primer paso es reconocer la propia emotividad, regular las propias emociones, aprender a *gestionarlas y positivizarlas*.

«XX: cuando nos dejamos llevar por las emociones no pensamos y no sentimos. Qué hacemos para solucionar estas situaciones:

Jis: Dos hostias...

A partir de aquí se inicia un diálogo con E sobre el valor de la violencia para solucionar los conflictos. Ji insiste en que el que gana acaba con el problema y ya está. E razona en el sentido de que cuando se pega a alguien no es el final del problema: la situación persiste y es preciso, por lo tanto, buscar otra estrategia de afrontamiento más positiva. Esto le permite explicar con ejemplos comprensibles para ellos las cuatro modalidades de afrontamiento que contempla la actividad.» (E)

«Se les pasa la transparencia "Enfado x tres"... Se inicia debate y participan. Reflexionan sobre distintas situaciones y qué estados emocionales hay en cada una de ellas. La dinamizadora apunta en la pizarra y entre todos van identificando como serían todas las emociones por tres (van participando todos los jóvenes).» (M)

«XX dice que tenemos que pensar más, con más calma. Y pensar también las consecuencias de lo que se hace o no se hace.» (P)

Las actividades han permitido pensar qué *sentían los jóvenes e identificar sus emociones y los valores que se encuentran en la base de los diferentes comportamientos*:

«Din: ¿Qué pasa si alguien os rechaza, no os valora...?»

Me: Yo lo mato.

Ah: Me siento mal, me enfado pero no me pongo agresivo.

Me: No pienso

Ev: Me nublo.» (X)

«Se pasa un vídeo con imágenes que escenifican diferentes emociones: alegría, miedo, ira, tristeza. Los jóvenes identifican las emociones expresadas en el vídeo.» (P)

«Les pregunta por algún valor que recordaran haber identificado en las sesiones anteriores. Los jóvenes recuerdan "el respeto". P les lleva a relacionar habilidades tales como saber escuchar en relación al valor del respeto.» (P)

«Se explica que los valores que tenemos hacen un patrón de pensamiento.» (P)

Y que fueran conscientes del efecto que ello les causaba:

«Los chicos participan de buen grado. Se analizan las positivas y las negativas, y se pregunta a cada chico con cuál se identifica más, tanto negativa como positiva. De las negativas:

O dice que la peor es sentirse rechazado.

F dice que la peor es sentirse solo.

O dice que la peor es sentirse asustado.

G dice que la peor es sentirse decepcionado.

A dice que la peor es sentirse ofendido.

Se intenta que expliquen qué les pasa, qué sienten cuando están así. Unos son más capaces que otros.» (P)

A partir de aquí, también ha habido ocasiones de reflexionar, valorar y proyectar una habilidad básica como es la *asertividad*: saber orientarse considerando a los demás, tenerlos en cuenta, saber implicarse con ellos.

«Se pone énfasis en la comunicación asertiva como mejor manera de resolver el problema.

Los jóvenes identifican los diferentes roles.

XX habla de la responsabilidad. A pesar de la presión del grupo:

Cada uno es responsable de las decisiones que toma.

Las decisiones son acciones.

La decisión depende de los valores.» (P)

«¿Qué hicimos?

A: Aprender, respetar, escuchar a los demás, cómo hablar

Me: A ser amables, emociones

Ah: Tomar decisiones, distorsiones en los mensajes.» (X)

A partir de todo lo que se apunta, se concluye que el programa ha dotado a los jóvenes de herramientas y estrategias para el desarrollo de las competencias pretendidas. De todas las competencias trabajadas, la competencia de interacción es la que ha evidenciado un mayor desarrollo por parte de los jóvenes: capacidad para mantener buenas relaciones con los demás. Ello implica dominar las habilidades sociales básicas: capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. (Bisquerra y Pérez, 2007) y las observaciones constatan el valor del programa en tanto que es un espacio interesante para trabajarlas con los jóvenes de los cinco grupos de medio abierto participantes.

Estos resultados contrastan con los resultados obtenidos en el cuestionario inicial, donde los jóvenes se valoraban con un gran dominio de sus competencias sociales. En cambio, una vez iniciada la aplicación del programa, a partir de las observaciones de las sesiones, de las entrevistas realizadas a los técnicos y de las propias valoraciones que hacen ellos y ellas mismas sobre las sesiones del programa, se denota un aprendizaje en los contenidos y un cambio en la toma de conciencia desde su propia reflexión hacia los contenidos trabajados. Por lo tanto, podríamos decir que son jóvenes con poca capacidad de autocrítica y que el programa les ha permitido tomar conciencia, por un lado, de que esta poca capacidad de autocrítica les lleva a no hacer una gestión

positiva del conflicto y, por otra, también a tomar conciencia de los contenidos trabajados a fin de incorporarlos a su vida cotidiana.

5.5 Evaluación de los resultados

En este apartado nos centramos en el análisis de los resultados de la aplicación del programa propio de la fase de resultados de la investigación. No obstante, estos resultados se complementan con los expuestos en apartados anteriores (referentes al inicio y al proceso de la investigación), obteniendo, en su conjunto, los resultados finales de la aplicación del programa.

Tal como ya hemos comentado con anterioridad, es importante recordar que, a pesar de la presentación lineal que parece seguir el trabajo realizado, la investigación evaluativa tiene toda una serie de características que hacen que el proceso se siga de forma procesual y cíclica. Es preciso destacar que a lo largo de la investigación se han puesto de relieve dos características: la constante interrelación entre todos los elementos que aparecen, y la interdependencia de las dinámicas que se generan.

5.5.1 Objetivos, cuestiones evaluativas y técnicas de recogida de información

De acuerdo con el modelo general de investigación presentado, esta fase de investigación tiene como objetivos:

Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en los menores/jóvenes. (Objetivo específico 5)
Identificar las buenas prácticas para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura. (Objetivo específico 6)

Con la finalidad de responder a estos objetivos, nos planteamos una serie de cuestiones de evaluación que guían la recogida de información y el análisis de la información en esta fase:

Tabla 27. Objetivos en relación a la última fase

OBJETIVO 5	¿Se observa algún cambio en los jóvenes como efecto del programa a nivel individual y grupal?
OBJETIVO 6	¿Qué aspectos parecen relacionarse con el éxito/fracaso del programa? ¿Se han detectado algunas condiciones propicias para la aplicación del programa?

Para la obtención de los datos, hemos utilizado diferentes estrategias y fuentes de recogida de información de corte cualitativo con el objetivo de responder a las cuestiones planteadas que nos permiten conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en los menores/jóvenes, así como la identificación de las *buenas prácticas* para su aplicación futura.

Tabla 28. Estrategias y fuentes de recogida de información (evaluación de resultados)

Estrategias	Fuentes
Entrevistas	Técnicos de medio abierto
Reuniones equipo de trabajo	Técnicos de medio abierto; coordinadores de medio abierto; investigadores
Papelógrafo	Jóvenes

5.5.2 Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en los menores/jóvenes (objetivo específico 5)

- En esta tercera fase de la investigación, uno de los objetos de análisis de la investigación es conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en los menores/jóvenes:

Conocer los cambios que la aplicación del programa ha producido en los menores/jóvenes

Para una mayor comprensión de los resultados, estructuramos la información en relación a la cuestión de evaluación planteada, analizando los cambios producidos en los chicos y chicas en función de los objetivos del programa.

5.5.2.1 Cambios producidos en los menores/jóvenes con la aplicación del programa

Los cambios producidos en los menores/jóvenes con la aplicación del programa, implica una serie de cambios que hemos analizado a partir de las siguientes categorías:

- Espontaneidad y participación
- Resolución de conflictos y toma de decisiones
- Responsabilidad, respeto, ayuda mutua y compromiso
- Empatía
- Clima del grupo
- Consecución de los contenidos: aprendizaje, participativo y lúdico
- Utilidad y superación y mejora de su propio crecimiento personal

Espontaneidad y participación

En relación a los cambios en los jóvenes, si bien algunos de los entrevistados manifiestan que es difícil conseguir cambios en unas semanas –uno de los entrevistados apunta la dificultad para conseguirlos en un año–, los entrevistados se refieren a diferentes cambios como, por ejemplo, espontaneidad, participación más abierta... Manifiestan que el hecho de que el trabajo fuera en grupo, ha facilitado los cambios experimentados. No obstante, dos de las personas entrevistadas remarcan la importancia de acompañar el trabajo en grupo con parte individual.

En las reuniones de los equipos de trabajo, también se evidencia lo comentado por los técnicos en las entrevistas: valoran que la asistencia a las sesiones es regular y afirman que han hablado con los jóvenes y han mostrado interés en asistir y están contentos; el nivel de participación de los jóvenes es alto; en particular, un joven, participa más a nivel grupal que en la entrevista individual: lleva todo un año que no dice nada en las entrevistas, en cambio, en el programa es de los primeros en participar de las actividades; otro caso particular: a otro joven se le ha acabado la medida pero voluntariamente quiere seguir asistiendo a las sesiones del programa. Son dos indicadores que evidencian que el programa es un detonante, un motor, para generar el cambio.

Resolución de conflictos y toma de decisiones

En relación a las competencias sociales, algunos entrevistados señalan la resolución de conflictos y la toma de decisiones como las competencias que los jóvenes han interiorizado más:

«...El tema de la resolución de conflictos y la toma de decisiones yo pienso que es lo que ellos más han interiorizado, lo que les ha abierto más los ojos. Es decir, yo actúo de una manera pero se puede actuar de otra. Esto es lo más positivo hasta ahora. Ello no quiere decir que el resto de objetivos no se hayan integrado ni asimilado, pero sí que han sido estos los más destacados; se ha visto que han salido del posicionamiento de adolescente egoísta que solo "soy yo y yo" y son los demás los que se equivocan.» (M)

Responsabilidad, respeto, ayuda mutua y compromiso

Los entrevistados señalan que las principales aportaciones del programa han sido contribuir a despertar curiosidad, responsabilidad, respeto, compromiso:

«Yo no he observado cambios (se ríe). Pienso que es un espacio importante para ellos en el sentido de que charlan, comparten experiencias, quizás no aprenden al 100% todo lo que querrían pero seguro que se quedan con alguna cosa de lo que has dicho. No sé si el objetivo que tiene el programa (que adquieran más competencias sociales) se alcanza pero pienso que alcanzan otros que también son interesantes: que adquieran una responsabilidad, un compromiso, que se cuestionen cosas.» (C)

En las reuniones de equipo, el respeto que tienen los jóvenes entre ellos y la ayuda mutua que se demuestran, también son aspectos que se han valorado muy positivamente.

Empatía

Una de las entrevistadas remarca la empatía: «[...] el día de las sillas [...] cuando un chico fue capaz de ponerse en el lugar de la víctima y decir que se sentía mal por lo que psaba [...]». (P)

Clima del grupo

Aunque no siempre se hace alusión a cambios en las competencias sociales, la mayoría de entrevistados valoran el espacio que se ha generado a partir de la aplicación del programa:

«Lo que he dicho antes de respeto y compromiso. Yo pienso que les hace mucha ilusión y que si todos los programas se cierran así, pues les hace mucha ilusión y es muy chulo. Pero pienso que tal vez se tendrían que rebajar las expectativas del programa y que sea más un espacio donde ellos puedan compartir más, puedan charlar, puedan reír, puedan pasárselo bien, puedan aprender...» (C)

Este clima positivo también se evidencia en las reuniones de equipo de trabajo en la medida en que los chicos y chicas reflexionan sobre su propia vivencia y la comparten. Además, en el papelógrafo también se deja constancia del tipo de relación que han tenido entre ellas a la hora de llevar a cabo las actividades, lo que ha favorecido y evidencia un clima positivo: con respeto y escucha activa «lo hemos hecho dialogando, escuchando y respetando», «preguntando.» (2)

En las reuniones de equipo de trabajo también se hace evidente la creación de un buen clima de trabajo:

«Cuando yo marcaba a algún joven, el otro, que le conocía de tres días, le defendía.» (M)

Consecución de los contenidos: aprendizaje, participativo y lúdico

En la dinámica del papelógrafo dirigida a los jóvenes, ante la pregunta «¿Qué hemos trabajado?», enumeran todos los contenidos trabajados en el programa demostrando que tienen conciencia de lo que se ha trabajado a lo largo de las sesiones. Entre los contenidos que destacan, hacen referencia a temas y actividades relacionadas con el desarrollo de la *competencia cognitiva* como la percepción y la toma de decisiones: «Aprender cómo se ven las cosas, ya que no todos lo hacemos igual», «la percepción», «a ver al otro, a respetarlo», «a pensar y saber qué piensa el otro», «la distorsión de los mensajes» y «tomar decisiones». Resaltar que ambos no los destacan de la misma manera, sino

que hacen más referencia a la percepción que a la toma de decisiones; los jóvenes también destacan actividades propias de la *competencia de interacción* relacionadas con la comunicación y los estilos de afrontamiento del conflicto: «cómo no hay que comportarse en la calle», «cómo dialogar», «la falta de comunicación que tenemos», «escuchar», «escuchar a los demás», «ser amables» y «cómo hablar». Y otros temas propios de la competencia emocional: la gestión de las emociones «reflexionar», «respetar», «trabajar las emociones», «tranquilizarte» y «conocernos (mejor)».

Además, aparte de destacar aspectos, temas y actividades propias del programa que hacen referencia a las tres competencias sociales trabajadas (cognitiva, interacción y emocional) también resaltan otras cuestiones que permiten constatar que los contenidos han supuesto un *aprendizaje* («aprender cosas nuevas», «aprender»), de tipo *participativo* («a participar»), a través de actividades («actividades», «fotografías») y de *carácter lúdico* («divertirnos»).

A modo de conclusión, los temas que se han destacado más han sido la percepción, la comunicación y la gestión de las emociones.

Utilidad y superación y mejora de su propio crecimiento personal

Cuándo se pregunta a los jóvenes, ¿para qué hemos trabajado? (papelógrafo), destacan como la finalidad de participar en el programa, *la superación y la mejora* en su propio crecimiento personal: «para hacer bien las cosas, distintas a como las hemos hecho hasta ahora», «para aprender algo más, dejar de delinquir y no ser tan conflictivos», «mejorar tu forma de ser», «para mejorar la actitud», «para aprender». En cuanto a la *utilidad* que les ha supuesto participar en el programa, remarcan la *ayuda como* aspecto principal: «Creo que a mí sí me va a ayudar».

Esta *utilidad y la superación y la mejora* que destacan, se concreta con más detalle en los aspectos que remarcan de cada una de las sesiones. Respecto a la *competencia cognitiva*, la *percepción* vuelve a ser otro tema que se reitera «todos vemos lo mismo pero cada uno lo percibe de forma diferente», aunque hacen una referencia puntual a la toma de decisiones («tomar decisiones»). La *competencia de interacción* también la destacan de la misma manera que en

las preguntas anteriores: resaltan aspectos de la *comunicación* («aprender a comunicarse», «a escuchar a los demás», «ponerse en la piel del otro»), así como de los *estilos de afrontamiento del conflicto* («cómo reaccionar delante de nuestros conflictos», «reaccionar mejor ante los conflictos y los problemas», «saber hablar mejor a los demás»). Y, en esta ocasión, los temas que han salido con más frecuencia son los que hacen referencia a la *competencia emocional* («para estar bien en la calle», «a pensar, a actuar, a controlarse», «sentimientos», «saber identificar las emociones», «para conocer nuestro comportamiento», «saber expresar nuestros sentimientos»). Por lo tanto, podríamos afirmar que, probablemente, el programa les ha servido para un mejor desarrollo de su competencia emocional, que, de alguna forma, es coherente con lo que ha salido en cuanto a la superación y mejora, y utilidad.

5.5.3 Identificar las buenas prácticas para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura (objetivo específico 6)

La identificación de las buenas prácticas es nuestro otro objeto de estudio con la finalidad de poder facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura del programa:

Identificar las buenas prácticas para facilitar un desarrollo óptimo para la aplicación futura

Para una mayor comprensión de los resultados, estructuramos la información en relación a las cuestiones de evaluación planteadas, identificando las buenas prácticas en la aplicación del programa.

5.5.3.1 Aspectos relacionados con el éxito/dificultades del programa

Se pueden establecer una serie de aspectos detectados que promueven el éxito del programa y otros que hacen referencia a algunas dificultades que se han presentado. Sobre las dificultades, es preciso mencionar que se han superado satisfactoriamente. De todas maneras, las recordaremos para que puedan resultar de ayuda en futuras aplicaciones.

Tabla 29. Aspectos relacionados con el éxito/las dificultades del programa

ÉXITO	Aplicación por parejas Actividades lúdicas, útiles y reflexivas Adaptar las actividades con ejemplos cercanos Reconocimiento Número de jóvenes
DIFICULTADES	Trabajo «extra» Duración del programa Mayores pautas

A continuación se describen cada uno de estos aspectos.

Éxito. Aplicación por parejas

En relación a los recursos humanos, una de las personas entrevistadas señala que es más enriquecedor que la aplicación del programa recaiga en dos personas:

«Yo creo que siempre es mejor dos. Aunque uno lleve la voz cantante, que los dos participen para complementarse. En este caso yo no puedo participar porque si hay que escribir, yo no puedo (se ríe). Pero yo creo que el programa sería más rico si los dos aportan e igual uno está más pendiente de motivar, por ejemplo, está más pendiente de que participen, porque si no, desconectan.» (X)

Otra de las personas entrevistadas señala que el número de dinamizadores y el perfil depende de las características del grupo:

«Yo creo que depende del grupo que se tenga. Si hay jóvenes que estén trabajando con otros profesionales del entorno, entonces sí que lo haría abierto porque incluso lo veo positivo para el joven, pero claro, depende de las circunstancias. Incluso yo siempre pienso que desde Justicia imponemos demasiado y tal vez si algún otro profesional lo hiciera podría ser más positivo para el joven que si la impartimos nosotros mismos. Pero siempre y cuando sea un referente para el joven, si no también te diría que no es necesario.» (M)

La aplicación del programa por parejas es un aspecto positivo que garantiza el éxito del mismo y que también se ha hecho evidente en las reuniones de equipo de trabajo. De esta manera, tanto la preparación como la aplicación no se hace tan pesada, y da más seguridad a los técnicos a la hora de llevar a cabo las actividades y concede a cada uno un rol diferente según la sesión: uno más de dinamizador y el otro de apoyo (fomentando la motivación y ayudando a aquellos jóvenes que no siguen).

Éxito. Actividades lúdicas, útiles y reflexivas

Los jóvenes afirman en el Papelógrafo que el carácter *lúdico* de las actividades les ha permitido «conocer a más gente» y «pasarle bien». De hecho, cuando se les pregunta *cómo han trabajado*, destacan cómo se han trabajado las actividades y las dinámicas que han llevado a cabo a lo largo de las sesiones («jugando», «dinámica de telaraña», «juego del dado», «dibujar un árbol», «actividad de las figuras»), y hacen referencia a las tres competencias que se han trabajado (cognitiva, interacción y emocional). En relación a la *competencia cognitiva* comentan actividades de la sesión de la percepción: «con una foto, el juego del teléfono: cada uno cambiaba el mensaje», «con un vídeo donde cada uno pensaba diferente sobre el chico», «punto de vista» y de la toma de decisiones «pensar la mejor decisión». Lo mismo sucede con la *competencia de interacción*: surge contenido propio de la comunicación («comunicación») y actividades que se han llevado a cabo para trabajar esta temática («actividad de las figuras»), así como de los estilos de afrontamiento del conflicto («cómo hablar a otra persona»). De la misma manera ocurre con la competencia emocional: «juego del dado», «conocernos», «analizar nuestras emociones» y «dibujar un árbol», son actividades y contenidos que hacen referencia a la gestión de las emociones.

El hecho de que las actividades se desarrollen con un lenguaje visual («lo hemos hecho con dibujos», «dibujando», «con vídeos») y con un lenguaje verbal activo («lo hemos hecho dialogando, escuchando», «preguntando» (2), «escuchando a los demás») favorece que el carácter lúdico de las actividades sea un aspecto de éxito.

En el análisis realizado de las valoraciones de las fichas realizadas por los jóvenes, vemos que hace énfasis en este aspecto. Confirman que las sesiones tendrían que procurar ser más dinámico-lúdicas. Vemos, por un lado, que esta tipología de jóvenes valora el hecho de poder divertirse al mismo tiempo que reciben un aprendizaje. Por otro, que los jóvenes valoran más la sesión cuando es vivencial que cuando se expone solo a nivel teórico. Las valoraciones de aquellas sesiones con más de una actividad y en las que, por lo tanto, han podido participar más reciben unas puntuaciones mayores. A pesar de ello, consideramos que hay aspectos teóricos que es preciso clarificar antes de la práctica, pues así lo valoran positivamente los alumnos ante según qué concepto.

De la misma manera se recoge en las observaciones a partir de las conversaciones informales entre investigadora y dinamizadora, lo que confirma el éxito de actividades con un acento más lúdico: «El contenido lingüístico les cuesta a los jóvenes y son necesarias actividades muy activas y dinámicas. Un tipo de intervención poco formal y de base muy experiencial».

Los técnicos también hacen referencia a la importancia del carácter lúdico de las actividades para que funcionen: «Yo creo que uno de los objetivos de cara a valorar y diseñar el programa y tal... tendría que ser entrarles por lo lúdico, que los chicos se lo pasen muy bien. Si ellos se lo pasan bien, entran en el territorio de las emociones, y los chicos se "quedan con la copla". Se les "pega" y ello puede facilitar después el trabajo a nivel individual.» (E)

Paralelamente también ha funcionado que las actividades sean útiles y así lo perciban los jóvenes. Es decir, que les sirva para algo: «me ha ayudado en según qué cosas» y que tengan un carácter reflexivo «me ha hecho pensar», «pensando».

Éxito. Adaptar las actividades con ejemplos cercanos

Otro aspecto favorecedor para el éxito del programa es que las actividades sean muy cercanas al contexto de los chicos y chicas. Es decir, que los ejemplos que se utilicen en las actividades sean ejemplos reales y cercanos

para ellos y ellas para que los sientan en su propia piel. Es importante que la teoría y la práctica estén muy ligadas con ejemplos cercanos:

«Lo único que sí que miraría de cara a futuras sesiones o aplicaciones de este programa sería esto, buscar muchos ejemplos muy cercanos a los chicos, muchos reales, de la vida cotidiana, ¿sabes? tanto con el tema de valores, como en los estilos de afrontamiento de los conflictos... Después también, por ejemplo, en la última sesión había cosas que incluso Ma y yo dudábamos... de decir esto... ¿qué estilo es? Porque no quedaba claro. Se mezclaban algunos estilos. Y claro, si esto nos crea confusión a nosotros pues yo creo que a los chicos todavía más. Lo salvamos un poco "por los pelos" y consensuamos un poco entre todos qué estilo era. Pero claro, si a un chico ya le cuesta leer, entender lo que lee, y encima no está claro lo que se le está pidiendo o tal...» (E)

«Y después que los ejemplos estén muy cercanos a su realidad. Que también es una parte positiva porque hay programas de pensamiento prosocial que están muy centrados en chicos conflictivos. Y tal vez valdría la pena pensar si introducir alguna actividad que vaya más dirigida a chicos que han entrado dentro del sistema. O no, tal vez ya está bien así. Es algo que habría que hablar. Y una hora u hora y cuarto ya es suficiente. Pienso que una hora y media es demasiado.» (C)

Éxito. Reconocimiento

El reconocimiento es un aspecto clave en la clausura del programa a fin de generar satisfacción y una implicación mayor en los jóvenes sobre aquello que han aprendido. Esto se evidencia en las reuniones de equipo de trabajo donde se realizó la valoración de la jornada final que se llevó a cabo el 4 de julio en Mundet: fue muy positiva la valoración general, la asistencia fue alta –sorprendió porque los técnicos no se lo esperaban–; el comportamiento de los chicos y chicas, excelente; la puntualidad en el lugar de encuentro por parte de los menores/jóvenes, destacable, y además ha servido para poder visualizar el trabajo realizado en medio abierto. La reacción de un joven al acabar la jornada

y, por lo tanto, el programa, evidencia el éxito del programa: «¿Y cuándo volvemos a quedar?»

Éxito. Número de jóvenes

El número de jóvenes que conforman el grupo de aplicación del programa también es un factor determinante para que el programa funcione o no funcione, así como las características de estos jóvenes. Lo ideal es un grupo de entre 6 y 8 jóvenes con la mayor heterogeneidad posible en cuanto a sexo y procedencia, y evitando jóvenes en situación extrema en cuanto a su contexto personal, social y familiar. Cabe destacar que la edad no tiene que ser muy dispar, es preciso moverse con dos franjas de edad (15 y 16 años o 17 y 18 años). En las reuniones de equipo de trabajo se valora positivamente el funcionamiento de grupos formados entre 6 y 8 jóvenes, en la medida en que así se salvaguarda la «mortalidad» que pueda haber; es decir, a veces haces un grupo de 8 jóvenes pero por diferentes motivos acaban viniendo 6 jóvenes. De la misma manera, en las entrevistas también se evidencia la adecuación de un grupo de estas dimensiones:

«Yo creo que entre 6 y 8 chicos es suficiente. A partir de 8 empieza a ser demasiado. Y 6 está bien. Después, el horario está bien también, no les crea ningún problema.» (E)

Otra señala la importancia de ser dos dinamizadores atendiendo al tamaño del grupo:

«Para la aplicación sí que es cierto que es mejor que sean dos profesionales. Pero también te digo que después de ver cómo funciona el grupo, para la integración real de todos los aprendizajes yo pienso que lo mejor es hacerlo con un grupo pequeño de 3 o 4 participantes; entonces, evidentemente, no se necesitan dos técnicos para poder aplicarlo. Si el grupo es más grande, entonces sí que son necesarios dos técnicos porque te quemas, cansa, no puedes observar de la misma manera ni valorar toda una serie de cosas.» (M)

Estos factores de éxito han permitido que los TÉCNICOS se sientan SATISFECHOS con la aplicación del programa. Todas las personas entrevistadas manifiestan que volverían a utilizar el programa:

«Entrevistadora: Muy bien, y como educadora social o pedagoga-terapeuta, ¿volverías a utilizar este programa en un futuro? Técnica: Sí.» (P)

«Técnica: Sí, nosotros de hecho ya hemos hecho programas aquí pero dejamos de hacerlos porque es muy difícil poder hacer grupos. Esto en medio abierto se dificulta mucho, esta es la realidad. Pero si se puede dar la oportunidad yo creo que es muy positivo.» (X)

«Yo sí. Si me das permiso, yo lo volvería a aplicar. Tal vez con cambios, pero sí, yo creo que la base está bien, es correcta.» (E)

«Si el programa se adapta más para jóvenes, y no quiero tirarlo por tierra porque está muy bien hecho y es muy útil, y está todo desarrollado de una forma más esquemática y que me facilite el trabajo, yo sí que la aplicaría. Y de hecho tengo que decir que con otros jóvenes que tengo de libertad vigilada ya lo estoy trabajando. Lo he hecho con otros jóvenes y me ha servido.» (M)

Estas afirmaciones se confirman en las reuniones de equipo de trabajo donde los técnicos dicen que este nuevo curso lo volverán a aplicar.

Dificultades. Trabajo «extra»

Si bien la mayoría de personas entrevistadas conocen los conceptos que se trabajan en el programa, todas manifiestan que la aplicación del programa les ha implicado trabajo, sobre todo en relación a la preparación de la puesta en práctica de las actividades.

«No me ha supuesto mucho porque la mayoría de conceptos que se trabajan ya los tenía claros, pero me tuve que leer el programa de nuevo, porque las actividades son diferentes. Después lo que sí que me cuesta más es hacer la transcripción de la sesión, me cuesta más tiempo cada semana. Me ocupa un par de horas los viernes, porque si lo hago otro día entonces ya no entiendo lo que he escrito. Esto tal vez es lo que me está ocupando más tiempo, pero lo otro no, no me ha supuesto ningún esfuerzo.» (X)

«Sí, claro ha supuesto los domingos en casa para prepararte la sesión: prepararte el power, lo que quieres explicar, lo que les quieres decir, cómo se acabará, etc. y hoy por la mañana hacer fotocopias. Y claro, muchos educadores no están por la labor, o les das el programa muy "masticado" o será complicado que ellos hagan esta inversión de horas.» (C)

Esto también se ha evidenciado en las observaciones indirectas que se han obtenido a través de las conversaciones con los técnicos: tienen mucho trabajo y cada vez más funciones añadidas a su horario laboral. Precisamente por estas condiciones y el hecho de ser un programa elaborado por personal externo, que en cierta medida conlleva una dificultad añadida para hacerlo bien y encajarlo con lo que se pretende, les preocupa y se quejan de falta de tiempo para dedicarse a ello.

De la misma manera, se manifiesta en las reuniones de equipo de trabajo, donde los técnicos consideran la necesidad de trabajar a partir de programas pero, a la vez, solicitan que ello se pueda favorecer en su horario laboral:

«El trabajo con programas se tiene que incorporar a nuestro trabajo, pero entonces la organización se tendría que cambiar.» (X)

Dificultades. Duración del programa

El programa supone pocas sesiones en el trabajo de las competencias sociales según algunos técnicos y otros opinan que ya son suficientes porque un mayor número de sesiones superaría, en muchos casos, la medida que tienen que cumplir los jóvenes o bien se desmotivarían. Este debate es constante en las reuniones de equipo de trabajo y también se manifiesta en las entrevistas:

«Yo pondría más actividades, algunas sesiones las trabajaría más, porque con 8 sesiones se dan pinceladas y, claro, no se puede profundizar más. Yo creo que es el problema, al menos tendría que haber entre 12 y 15 sesiones. Lo que pasa es que en medio abierto es complicado porque se alarga mucho en el tiempo y entonces se cansan y dejan de venir. Quizá sería preciso buscar una fórmula diferente porque ocho sesiones yo las veo justas.» (X)

También se comenta la necesidad de introducir actividades individuales a fin de asegurar la comprensión de los jóvenes hacia los contenidos del programa:

«O incluso introducir más actividades individuales porque a veces tú no sabes si te están entendiendo o no. Y con las actividades individuales tú lo ves.» (C)

«Quizá alguna habilidad social sí que aprenden pero entonces tendríamos que pensar en un programa con una duración mucho, mucho más larga. Claro es un "aperitivo". Yo pienso que aunque sea un "aperitivo", si es un buen "aperitivo", es suficiente. Y lo ideal sería quizá no abarcar tanto, trabajar menos cosas pero pulirlas más.» (C)

Por lo tanto, la duración de las sesiones (8 o 15 sesiones) es una dificultad que impide, en algunos casos, la aplicación del programa y de su objetivo a alcanzar. Asimismo, la combinación con el trabajo individual también ha supuesto una dificultad porque muchos técnicos no la han realizado.

Dificultades. Mayor estructuración

Otra de las dificultades en la aplicación del programa ha sido la necesidad de un trabajo más pautado en las sesiones y con un lenguaje más llano y comprensible para los jóvenes:

«...Pero yo lo que encuentro a faltar es el discurso o el acompañamiento que se tiene que dar a los jóvenes en las sesiones. Yo las sesiones me las he ido preparando y organizando pero de cara a aplicar el programa sí que tendría que estar más estructurado: ¿qué tiene que decir el educador, en esta sesión que se trabajará? Pero todo con un lenguaje muy llano, muy sencillo, muy comprensible, nada técnico, nada académico.» (C)

5.5.3.2 Condiciones favorecedoras de la aplicación del programa

Encontramos siete condiciones principales que favorecen una aplicación efectiva del programa. Estos aspectos son:

- a) *Motivación del dinamizador*. La motivación de quien aplica el programa es indispensable para que funcione:

«Principalmente que uno tenga motivación para llevar a cabo el programa y que se crea que el programa sirve para algo. Y después si se pudieran mejorar las condiciones de los espacios, de los horarios, etc. pero claro, muchas veces esto no se puede elegir porque, por ejemplo, aquí por las mañanas está todo colapsado. Les dije por la tarde porque aquí por las mañanas no hay espacios, aunque el horario de ellos lo pudiera permitir.» (X)

- b) *Número dinamizadores*. Es importante que la aplicación la lleven a cabo dos personas. De la misma manera que si hay menores/jóvenes en el grupo los tutoriza otro técnico diferente a las dos dinamizadoras que aplican el programa, es imprescindible que entre este técnico y las dos dinamizadoras haya coordinación sobre lo que se hace y lo que pasa en las sesiones. Esto se manifiesta tanto en las reuniones de equipo de trabajo como en las entrevistas:

«Yo creo que dos técnicos para llevar a cabo el programa. Y, después, por ejemplo, en este grupo hay tres técnicos que llevan a los jóvenes, pues tienen que estar coordinados. Y así que el técnico sepa qué conceptos se han trabajado para poderlo trabajar a nivel individual con el joven; aunque no participe directamente, tiene que conocer el programa y estar coordinados.» (X)

- c) *Selección/perfil de los participantes*. Tal como se evidencia en las reuniones de equipo de trabajo y en las entrevistas, el grupo de jóvenes para aplicar el programa debería tener unas características similares, como la edad –que no sean muy dispares, sino grupos formados por jóvenes de entre 15-16 años o 17-18 años–; con un nivel de lectoescritura y comprensión similar para facilitar la dinamización; la

mayor heterogeneidad posible en cuanto al sexo y origen cultural, y con una situación familiar, social y educativa *intermedia*.

«Entonces que puedas escoger chicos que tengan todos más o menos el mismo nivel y que sean chicos que se puedan comprometer, porque fijos quizá sean 4, el resto son más fluctuantes.» (C)

«El perfil de los jóvenes también es importante: coger a ocho, cinco que sepas que vendrán, que cumplirán, que son responsables y quizá introducir a 4 o 5 que sepas que cojean un poco. Chicos que tengan un nivel de lectoescritura parecido, edades entre 16 y... quiero decir, no uno que tenga 15 y otro 19. Yo creo que estas tendrían que ser las condiciones de aplicación del programa. Y las condiciones ideales no sé, que los chicos vengan por motivación propia (se ríe), pero no sé, “me pillas un poco así”.» (C)

d) *Formación para aplicar el programa*. Al igual que en las anteriores, en esta ocasión, también se reitera tanto en las reuniones de equipo como en las entrevistas, la necesidad de recibir una formación previa a la aplicación del programa. Esta formación debe tener un carácter experiencial, donde los dinamizadores tienen que poner en práctica las actividades propuestas a fin de sacarles el máximo partido posible. Además, es preciso que la formación tenga también un carácter teórico en el sentido de trabajar las temáticas surgidas.

«Yo creo que la formación para aplicar el programa es básica para poder tener seguridad.» (C)

«Sobre todo en medio abierto que no están tan acostumbrados, porque en centros sí que se trabajan más programas y a nivel grupal. La formación entonces tendría que ser los conceptos que se trabajan y por qué se trabajan; la secuenciación que se sigue, por qué se sigue y por qué tiene este orden; y después cómo trabajarlo a nivel grupal, por qué en medio abierto no se trabaja en grupos, cuesta mucho hacer grupos.» (X)

«Llevarlas a la práctica antes de aplicarlas con los jóvenes, cuáles son las preguntas que se les tiene que formular, qué debate se puede iniciar con los

jóvenes; sí, sí, pienso que es preciso una formación previa antes de aplicar el programa porque si no tienes ciertas inseguridades, ¿no?, y el hecho de hacer una formación te da una cierta tranquilidad.» (C)

«Y el tipo de formación tendría que ser, primero, ponernos en el lugar del otro y esto quiere decir hacer nosotros mismos de jóvenes. Entonces podremos ver si el programa es efectivo o no es efectivo. Y nos ayudaría a entenderlo mucho mejor. Tendría que ser muy vivencial, es decir, que no sea teórico, porque para eso me leo la teoría, me la preparo y ya está. A mí así no me serviría de nada. Pero lo que verdaderamente queremos es que sea aplicable, por lo que tiene que ser una formación experiencial.» (M)

La necesidad de una formación también se recoge en las observaciones a partir de conversaciones entre investigadora y dinamizadora:

«Las actividades se tienen que haber preparado y realizado antes para tenerlas dominadas [...] No estaría de más que todas las sesiones hicieran que las ensayaran previamente los propios técnicos.»

- e) *Reconocimiento*. En las reuniones de equipo de trabajo se recoge como un aspecto muy importante celebrar la fase de reconocimiento y clausura del programa dado que implica un refuerzo positivo para los jóvenes:

«Tengo un chico que me enseñó una foto en la que aparecía el diploma enmarcado en su casa.»

- f) *Incorporación del trabajo a partir de programas a las funciones propias del técnico*. En las reuniones de equipo de trabajo los técnicos destacan la necesidad de un cambio de organización, en tanto en cuanto es preciso que la administración facilite que se trabajen programas de carácter grupal con los jóvenes. Esta tarea implica tiempo de dedicación en la preparación, en la aplicación y en la valoración final; son tareas que se suman a las que ya están llevando a cabo. Por lo tanto, solicitan que la necesidad de impartir programas de estas características tiene que pasar por el reconocimiento de la administración.

g) *Contextos de aplicación*. Si bien no es una condición propiamente dicha para el favorecimiento de la aplicación del programa, sí que es un aspecto a tener en cuenta en el supuesto de querer replicar el programa en otros contextos. Todas las personas entrevistadas aseguran que el programa se podría aplicar a otros contextos y colectivos.

«Por ejemplo, institutos o agrupaciones de jóvenes, sí, por supuesto. Entrevistadora: ¿Crees que sería extrapolable? Técnico: Por supuesto, a ver, no se necesitan tampoco grandes recursos, quiero decir, una persona que conozca el programa y cuatro cosas más.» (P)

«Técnico: Sí. yo no pienso que sea porque es el ámbito de Justicia y que sea exclusivo. Es un programa para jóvenes independientemente de si han cometido un hecho delictivo o no. Se podría aplicar a escuelas y no se tendrían que hacer grandes modificaciones. Las adaptaciones que antes decía serían las mismas, ya que no van dirigidas a jóvenes de justicia exclusivamente. También a grupos recreativos. Y la edad depende, porque si lo que premia es la espontaneidad, la participación y el trabajar, entonces sí que tienen que ser chicos de 17-18 años. Pero sí lo que quieres es que lo interioricen y adecuarlo a las necesidades actuales, entonces pienso que es un programa para jóvenes de 14, 15 y 16 años.» (M)

En las reuniones de equipo de trabajo también se manifiesta la adecuación de aplicar este programa en otros contextos como servicios sociales:

«Sería interesante abrir la leva a Servicios Sociales tal como se ha hecho en Vilanova». (E)

6. Conclusiones

A modo de conclusión final, a continuación, identificamos y exponemos las tres dimensiones clave que, a nuestro criterio, constituyen las aportaciones finales de esta investigación. Estas dimensiones engloban los objetivos del programa, los cambios que se han realizado, y sintetizan el grado de consecución de las competencias sociales de los menores/jóvenes:

- a) Preparación para el desarrollo de las competencias sociales
- b) Valor de la acción colectiva
- c) Cambios en el programa

a) *Preparación para el desarrollo de las competencias sociales.* El programa ha permitido que los chicos y chicas experimenten las competencias sociales para la resolución positiva de conflictos, que generen unas dinámicas participativas, respeten las normas establecidas entre todos y todas, y adquieran conocimientos, habilidades, actitudes y valores propios para el desarrollo de las competencias sociales.

Esto se hace evidente en tanto que se *desarrollan las competencias sociales específicas*:

- Consecución de la *competencia de interacción*: un mayor aprendizaje en la comunicación, toman conciencia de los efectos que puede tener un tipo de comunicación u otro. La escucha activa y la empatía son las dos habilidades más desarrolladas.
- Adquisición de la *competencia cognitiva* en tanto en cuanto aprenden a relativizar la propia visión (a menudo, basada en impresiones); valoran los puntos de vista alternativos a los propios para argumentar y fundamentar mejor; toman conciencia de la importancia que tiene saber cambiar de opinión ante reflexiones honestas que le permitan hacer y gestionar correctamente la presión de grupo.
- Consecución de la *competencia afectiva*: se considera la más trabajada desde el principio de la aplicación del programa. Por un lado, toman mayor

conciencia por su parte en cuanto al valor de saber controlar las emociones e impulsos; se dan cuenta de que cambiar las dificultades de comunicación y las conductas disruptivas pasa por el desarrollo de prácticas relacionales más colaborativas, abiertas, respetuosas e inclusivas; aprenden a reflexionar antes de responder, es importante poder aprender a expresar sentimientos de manera no agresiva ni destructiva (autocontrol). Y, por otro, se denota una mejor autoconciencia emocional. En las sesiones han encontrado un espacio para aprender a distinguir, reconocer y comprender las diferentes emociones y sentimientos. Esta es una pretensión del programa importante, en la medida en que para poder mejorar o llegar a un autocontrol emocional, el primer paso es reconocer la emotividad propia, regular las propias emociones, y aprender a gestionarlas y positivizarlas.

Las actividades han permitido pensar qué sentían los jóvenes e identificar sus emociones y los valores que se encuentran en la base de los diferentes comportamientos. Y que fueran conscientes del efecto que ello les causaba.

A partir de aquí, también ha habido ocasiones para reflexionar, valorar y proyectar una habilidad básica como es la asertividad: saber orientarse considerando a los demás, tenerlos en cuenta, saber implicarse con ellos.

Por lo tanto, podemos decir que el programa ha dotado a los jóvenes de herramientas y estrategias, y reflexividad respecto a su propio aprendizaje y desarrollo competencial; los jóvenes han conectado el contenido con sus propias vivencias. De todas las competencias trabajadas, la que más se ha desarrollado es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Ello implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. (Bisquerra y Pérez, 2007) y se constata el valor del programa en tanto que ha sido un espacio interesante para trabajarlas con los jóvenes de los cinco grupos de medio abierto participantes.

Además, también se evidencia un desarrollo de las competencias sociales en la medida en que estos chicos y chicas también han incorporado una serie de *valores propios* de las competencias sociales como la responsabilidad, el valor

del trabajo en grupo, el respeto hacia los compañeros/as, el compromiso y la ayuda mutua. Estos valores se han manifestado en *comportamientos*, la asistencia y la participación activa en las sesiones, la motivación, la propia satisfacción de participar, y la superación y mejora de su propio crecimiento personal («a hacer bien las cosas»). Y en el seguimiento y *respeto de las normas pactadas* que reflejan la filosofía de un tratamiento justo e igualitario.

b) *Valor de la acción colectiva.* En este aspecto podemos concluir que el programa ha promovido el valor de la acción colectiva. El trabajo en grupo les ha permitido realizar un aprendizaje significativo a partir del potencial que tiene lo «que dice el compañero/a». A la vez que, tal como indica Ichilov (2003), se ha promovido el entrenamiento de la expresión, la discusión, la deliberación y la negociación de diferencias generando un espacio inclusivo que mejora la convivencia.

Paralelamente, hemos visto que el trabajo en grupo ha generado dinámicas de *colaboración* entre los propios jóvenes poniendo el acento en la importancia de aprender a convivir y a trabajar en colaboración y no en competencia (Camps, 1998). Esta colaboración ha permitido a los jóvenes fomentar la *ayuda mutua* viviéndola como beneficiosa. Tal como indica Novella (2005), trabajar de forma colaborativa supone proyectar y construir conjuntamente.

Por lo tanto, el programa ha desarrollado, a través del trabajo en grupo, dos aspectos clave para la gestión positiva de conflictos: *la capacidad de colaboración y la ayuda mutua entre los chicos y chicas, favoreciendo así un mejor clima de grupo.*

c) *Cambios en el programa.* La aplicación del programa nos ha permitido validarlo y poder realizar los cambios pertinentes a fin de optimizarlo en su aplicación futura. Estos cambios hacen referencia a los siguientes aspectos:

- *Aspectos organizativos y logísticos.* La duración de las sesiones del programa es flexible: tiene una duración de entre una hora y una hora y media, según el dinamizador y cómo responda el grupo de jóvenes en aquella sesión.

- *Aspectos de contenido.* La estructura de las sesiones en cuanto al contenido se reestructura teniendo en cuenta aspectos clave del contenido de las mismas a fin de facilitar su comprensión y alcanzar los objetivos pretendidos. Estos aspectos clave en los se enfatiza son: iniciar las sesiones haciendo referencia a la sesión anterior; explicar qué tiene que hacer el dinamizador paso a paso; unir teoría y práctica e indicar qué es preciso resaltar de cada actividad.

Teniendo en cuenta estos aspectos, las sesiones se organizan con la siguiente estructura: 1. Objetivos de la sesión; 2. Contenidos de la sesión; 3. Introducción (recordar qué se ha hecho en la sesión anterior); 4. Desarrollo de la sesión; 5. Orientaciones para el trabajo individual; 6. Material de apoyo.

- *Aspectos didácticos.* Las actividades tienen un carácter más dinámico; las sesiones incorporan menos teoría, son más participativas, aclaran conceptos mediante ejemplos cercanos a los jóvenes y se contempla un material de apoyo exhaustivo con todos los recursos necesarios para aplicar el programa.

Si bien estos son los aspectos que se han incorporado al programa con la finalidad de optimizarlo, hay tres aspectos que no se han incorporado dado que una investigación evaluativa de estas dimensiones requiere más tiempo de ejecución a fin de optimizar el programa. Estos aspectos son:

- Diseño de una formación dirigida a los técnicos para la aplicación del programa. Una formación con un carácter experimental y vivencial de las sesiones, acompañada de un refuerzo teórico de los contenidos a trabajar.
- Profundizar la propuesta de trabajo individual y alternar sesiones individuales con sesiones grupales para reforzar contenidos y hacer más incidencia en los mismos.
- Se plantea un reto: 8 sesiones son escasas para poder trabajar las competencias sociales en toda su globalidad. Supone un trabajo que introduce en el desarrollo de las competencias sociales pero no permite profundizar en su totalidad. Se propone ampliar a 15 sesiones, pero el tipo

de trabajo que se hace en medio abierto y la duración de la medida de los jóvenes dificulta poder aplicar, en ocasiones, un programa con tantas sesiones; no es viable. Hay una necesidad de responder a esta demanda con una estructura de programa diferente.

Por lo tanto, podemos decir que el programa proporciona un marco de actuación que da sentido y coherencia al conjunto de objetivos, contenidos y actividades para un programa de competencias sociales para la resolución positiva de conflictos. Esto es así en la medida en que el programa resulta ser más práctico que teórico, más significativo que memorístico y más responsable y comprometido con el cambio que transmisor de información.

7. Límites

La propia naturaleza de la realidad socioeducativa –diversa, compleja y cambiante– está sujeta a limitaciones y obstáculos que no pueden obviarse (Mateo, 2001). De todas las limitaciones que nos presenta el autor (límites de orden ambiental, límites de orden técnico, límites derivados del objeto de estudio y límites de orden ético y moral), podemos decir que esta investigación solo adolece de un *límite de orden técnico*.

Este límite hace referencia a la calidad y a la cantidad de información recogida. La presente investigación supera la tecnicidad del trabajo en la medida en que se han utilizado diferentes estrategias e instrumentos de recogida de información, tanto de orden cualitativo como cuantitativo, que han sido validados previamente. Es preciso mencionar que la gran cantidad de información recogida, tal como se puede observar a lo largo del informe y en los anexos, ha dificultado la interpretación de la información. No obstante, la utilización de apoyos tecnológicos (grabaciones) ha permitido superar las dificultades que algunas estrategias de recogida de información, como la entrevista, habría podido presentar. También se ha utilizado el apoyo informático de datos cualitativos Atlas-Ti V.5 para el análisis de la información. En cambio, se considera que el cuestionario inicial que se ha aplicado a los jóvenes no es la técnica de recogida de información más adecuada para recoger su estado inicial sobre las competencias sociales para la resolución positiva de conflictos. Se considera que hubiera sido necesario un cuestionario más exhaustivo, lo que se descartó por las características de los jóvenes; un cuestionario más largo implica un agotamiento derivado de la concentración que supone, con el posible riesgo de acabar respondiendo sin leer la pregunta. Por lo tanto, se cree que un grupo de discusión o una dinámica grupal, donde los jóvenes no pudieran percibir el objetivo de la técnica, quizá hubiera sido una técnica de recogida de información más adecuada para conocer el estado inicial de los jóvenes.

8. Propuestas

Teniendo en cuenta las conclusiones y las limitaciones expuestas anteriormente, emerge una nueva propuesta de programa que supera los retos planteados.

Con la finalidad de superar el desafío que plantea la investigación, por un lado, la necesidad de ampliar las sesiones del programa a 15 sesiones y, por otro, las características del trabajo en medio abierto y el tiempo de la medida de los jóvenes que dificulta, en algunas ocasiones, la aplicación de un programa muy extenso, se propone realizar una estructura de *PROGRAMA MODULAR*.

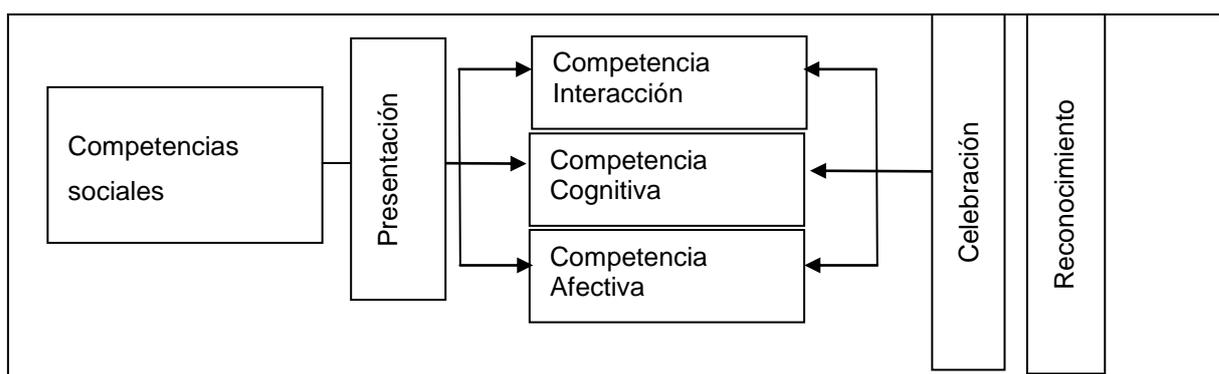
Esta nueva propuesta de estructura es un programa «abierto» que estará formado por 3 módulos con 15 sesiones grupales (5 sesiones cada módulo) alternadas con 15 sesiones individuales (5 sesiones cada módulo): interacción, cognitivo y emociones. De esta manera, según las necesidades de los jóvenes que conforman el grupo y el tiempo de la medida, se podrán realizar 3 módulos, 2 módulos o bien 1 módulo.

La duración de las sesiones puede ser de una hora o de una hora y media en función del ritmo y de las características del grupo.

Cabe destacar que hay una sesión antes de empezar el programa y otra después, que es común a todos los módulos. Estas son las sesiones de presentación y la sesión de celebración y reconocimiento.

De forma gráfica, el programa que proponemos tendría la siguiente estructura:

Figura 4. Propuesta de programa modular



Cabe destacar que, en esta ocasión, el *trabajo individual*, a diferencia del propuesto en el anterior programa, no se limitaría a unas orientaciones, sino que sería un trabajo individual más pautado y dirigido.

Esta propuesta de programa también va acompañada de la necesidad de un *diseño de formación* de carácter experiencial y vivencial de las actividades que se llevan a cabo en el programa y un refuerzo teórico de los conceptos que se trabajan. Esta formación va dirigida a los técnicos que deseen aplicar el programa con la finalidad de dar un apoyo pedagógico en la aplicación.

9. Referencias bibliográficas

- Alba, J., Burgès, M., López, M., Alcázar, M., López, J., Baró, B., *et al.* (2006). *Intervenció educativa eficaç en justícia juvenil*. Una segona aplicació en medi obert del Programa de Pensament Prosocial "R&R Short Version" al nostre país (en línea). Barcelona: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Disponible en: http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/ARXIUS/doc_15716358_1.pdf [Consulta: 2011, 3 mayo 2014].
- Andrews, D. A., y Bonta, J. (2006). *The psychology criminal conduct*. (4^a ed.) Cincinnati: Anderson.
- Akers, R., y Sellers, C. (2009). *Criminological theories. Introduction, evaluation and application*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bartolomé, M., y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), pp. 7- 43.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Barcelona: Educación XXI, 10, pp. 61-82.
- Blasco, C. (2014). *Factors protectors i de risc en menors i joves infractors: oportunitats per orientar el desistiment*. (Tesis Doctoral). Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Universidad de Barcelona.
- Born, M., Chevalier, V., y Humblet, I. (1997). Resilience, desistance and delinquent careers of adolescent offenders. *Journal of Adolescence*, 20 (6), pp. 679-694.
- Cabrera, F. (2007). Elaboración y evaluación de programas en Educación para la ciudadanía. *Revista de Pedagogía*, 59 (2-3), pp. 375-400.
- Camps, V. (1998). *Educar en valores: un reto educativo actual*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Catalano, R. y Hawkins, J. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. In J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (pp. 149-197). Nueva York: Cambridge University Press.
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL). (2010). Competences (en línea). Chicago:University of Illinois. Disponible en: http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php (Consulta: 2014, 9 de junio).
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9 (1), pp. 11-43.
- Fodor, I. (1996). A Cognitive Perspective for Gestalt Therapy. *British Gestalt Journal*, 5 (1), pp. 31-42.
- Garrido, V. (2005). Manual de intervención educativa en readaptación social (vol 1). Fundamentos de la intervención. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Guba (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- Hernández, "Guanir", P. (2006). *Educación del pensamiento y las emociones*, Psicología de la Educación (2ª ed.). Tenerife y Madrid: Tafor y Narcea.
- Ichilov, O. (2003). Education and citizenship in a changing World. In D. Sears, L. Huddy & R. Jervis (Eds.). *Oxford Handbook of Political Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En SORIANO, E. *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Kempf, K. L. (1993). The empirical status of Hirschi's control theory. In F. Adler y W. S. Laufer (Eds.), *New directions in criminological theory: Advances in criminological theory* (vol. 4, pp. 143–185). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Larson, K. A., y Rumberger, R. W. y (1998). Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout. *America Journal of Education*.
- Leibrich, J. (1996). The Role of Shame in Going Straight: A Study of Former Offenders In B. Galaway y J. Hudson (Eds.), *Restorative Justice: Internoational Perspectives* (pp. 283-302). Monsey, NY: Criminal Justice Press.

- López, F., Carpintero, E., Del Campo, A., Lázaro, S., y Soriano, S. (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- Marín, R. (1985). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Madrid: UNED.
- Mateo, J. (2001). *Investigació Educativa*. Barcelona: Departamento MIDE, Universidad de Barcelona (papel).
- McGuire, J. (2002). Integrating findings from research reviews. In J. McGuire (Ed.), *Offender rehabilitation and treatment: Effective programmes and policies to reduce re-offending*, pp. 3- 38. Chichester UK: John Wiley & Sons.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011). Factores de éxito asociados a los programas de intervención con menores infractores. Informes, estudios e investigación. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Novella, A. (2005). La participació social de la infància a la ciutat: estudi sobre l'experiència de l'Ajuntament de Sant Feliu de Llobregat. [En línea]. Disponible en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0125107-102247/> [Consulta: 4 de octubre 2014].
- Pertegal, M.A., Oliva, A., y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), pp. 53-66.
- Prochaska, J.O., y DiClemente, C.C. (1992). Stages of change in the modification of problem behaviours. A M. Hersen, R.M, Eisler y P.M. Miller (Eds.), *Progress in behaviour modification* (184-214). Sycamore, IL: Sycamore Press.
- Redondo, S. (2008). *Manual para el tratamiento psicológico de los delincuentes*. Madrid: Piràmide.
- Robinson, D., y Porporino, F.J. (2001). Programming in cognitive skills: The Reasoning and Rehabilitation program. In C.R. Hollin (Ed.): *Handbook of offender assessment and treatment*, pp. 179-193. Chichester: Wiley.
- Ross, R. y Fabiano, E. A. (1985). *Time to Think: A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Johnson City, TN: Institute of Social Sciences and Arts.

- 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.
- Roth, J.L., y Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied developmental science*, 7(2), pp. 94-111.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child abuse & Neglect*, 31 (3), pp. 205-209.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A developmental Perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Partier (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence Theory, Development, Assessment and Applications at Home, Scholl, and in the Workplac* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Vandistendael, S. (1997). La resiliència o el realisme de l'esperança. Ferit pero no vençut. Barcelona: Claret.
- Vázquez, C., y Hervás, G. (2008). Salud positiva: del síntoma al bienestar. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología Positiva aplicada*, 17-39. Bilbao: Desclee de Brower.
- Villasante, T.R., Montañés, M., y Martí, J. (Ed.) (2000). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía/1*. Barcelona: El viejotopo.
- Waters, E., y Sroufe, L. (1983). Social competence as a development construct *Developmental Review*, 3, pp. 79-97.
- Werner, E. (1995). Resilience in development. *Current directions in Psychological science*, 4 (3), pp. 81-85.

10. Anexos

Anexo 1. Técnicas de recogida de información

CUESTIONARIO DE COMPETENCIAS SOCIALES

Elige un apodo para responder el

cuestionario:.....

¿Dónde vives?:.....

Sexo:	Chico	
	Chica	

Edad:..... años ¿Dónde has nacido?.....

Señala cuánto tiempo llevas viviendo en Cataluña

<input type="checkbox"/>	Menos de 1 año
<input type="checkbox"/>	De 2 a 5 años
<input type="checkbox"/>	De 5 a 10 años
<input type="checkbox"/>	Más de 10 años
<input type="checkbox"/>	Siempre

1. A continuación hay una serie de afirmaciones referidas a tus relaciones con otras personas. Marca la casilla que consideres en cada caso:

	SÍ	NO
Me gusta escuchar a mis amigos/as cuando me explican su problemas		
Suelo felicitar a mis amigos/as cuando hacen algo bien		
Me sé poner en el lugar del otro aunque actúe de manera diferente a la mía		
Cuando dos amigos/as se pelean, suelen pedirme ayuda		
Cuando alguien me habla, escucho con atención		
Me gusta decirle a una persona que estoy muy satisfecho/a por algo que ha hecho		
Suelo intervenir en los problemas entre compañeros/as		
Cuando tengo un problema con otro chico o chica, me pongo en su lugar y trato de solucionarlo		
Si tengo la impresión de que alguien está molesto/a conmigo le pregunto por qué		

2. Primero lee el siguiente dibujo y después responde a la pregunta:



¿Qué opinas de las palabras del protagonista del dibujo? (Pon una cruz en las casillas que consideres)

- Estoy de acuerdo. Todos los inmigrantes sin papeles son unos ladrones
- No estoy de acuerdo. No tiene suficiente información para conocer lo que ha pasado realmente
- No estoy de acuerdo. Se equivoca porque no se sabe quién la ha robado
- Estoy de acuerdo. Le deben haber robado otras veces y por eso piensa que ha sido el inmigrante

3. Imagínate que llevas más de tres meses ahorrando para poder ir a ver el estreno de la nueva película de tu actor favorito. Compraste la entrada la semana pasada por Internet y pudiste elegir el mejor sitio. Hoy, estás muy emocionado/a porque ha llegado el día pero llegas tarde al cine porque has perdido el autobús. Al llegar, el acomodador te dice que no puedes entrar porque ya ha empezado la película. Ante esta situación, ¿qué haces? (Sólo puedes elegir una casilla)

- Entiendes las razones por las que no puedes entrar pero le pides que te escuche
- Te pones chulo/a y le dices que vas a entrar sí o sí
- Le dices al acomodador que te deje entrar y le prometes a hacerlo en silencio y ponerte detrás de todo

- Le pides explicaciones, él te explica que le ha dicho lo mismo a un grupo de jóvenes un minuto antes de que tú llegaras. Sabes que estas situaciones pasan y aceptas tu mala suerte
- No quieres llamar la atención hablando con el acomodador y te vas

4. Cuando tienes que tomar una decisión con tus amigos/as...

	SÍ	NO
Confío en ellos/as para tomar la decisión		
Busco varias soluciones y analizo lo positivo y lo negativo antes de decidir		
Dejo que decidan los otros/as		
Escucho antes la opinión de los amigos/as que conocen mejor el tema		
Sólo me importa lo que yo pienso y trato de que los demás hagan lo que yo digo		
Doy mi opinión y argumento a favor o en contra de lo que dicen los demás		

5. Cuando te reúnes con tu grupo de amigos/as para hacer alguna cosa, ¿cómo tomáis las decisiones? (Sólo puedes elegir una casilla)

- Siempre deciden las mismas personas
- Votamos todas las opciones
- Cada vez elige una persona
- Lo echamos a suerte

6. A continuación hay una serie de afirmaciones referidas a tus emociones. Marca la casilla que consideres en cada caso:

	SÍ	NO
Me resulta difícil controlar mi ira		
Algunas cosas me enfadan mucho		
Me peleo con gente		
Tengo mal genio		
Me enfado con facilidad		
Cuando me enfado con alguien me dura mucho tiempo		
Me resulta difícil esperar mi turno		

	SÍ	NO
A menudo pienso en mis sentimientos		
Estoy muy atento a los sentimientos		
Me siento responsable de mis comportamientos		
Tengo buen carácter		
Cuando estoy enfadado, sé identificar los motivos		
Siempre puedo decir cómo me siento		
Si me siento mal pienso en cosas agradables		
Me esfuerzo por estar de buen humor		
Cuando me enfado, actúo sin pensar		
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, trato de calmarme		

GRACIAS POR TUS RESPUESTAS ☺

ENTREVISTA TÉCNICOS

Código entrevista:

Persona entrevistada:

EMA:

Fecha de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Tiempo que lleva trabajando en el centro:

Tiempo que lleva trabajando en este ámbito:

Estudios (educadora social, pedagoga):

Cargo:

- 1- ¿Crees que el programa responde a las necesidades de los participantes?
- 2- ¿Cuáles son las aportaciones de las actividades a las necesidades detectadas en los participantes?
- 3- ¿Crees que se necesita una formación previa para dinamizarlo? ¿Qué tipo de formación?
- 4- ¿Se está aplicando el programa tal como se ha diseñado?
¿Se están introduciendo cambios en el programa para optimizar su aplicación?
- 5- ¿Crees que se cumplen los objetivos de las diferentes actividades?
- 6- ¿Es adecuada la temporalización prevista para cada actividad? ¿Y los recursos, etc.?
- 7- ¿Qué te ha supuesto aplicar este programa? (nivel de dedicación, tiempo personal y profesional)
- 8- Los recursos (humanos, materiales, etc.) facilitados para la puesta en práctica del programa ¿han sido suficientes y útiles para tu labor?
- 9- ¿Has observado cambios en los participantes en relación a los objetivos del programa?
- 10- ¿Qué consideras que les ha aportado a los jóvenes realizar estas actividades?
- 11- ¿Han mejorado sus competencias sociales? ¿Podrías destacar algunas de las más trabajadas? ¿Podrías poner algún ejemplo de estas mejoras?
- 12- ¿Cómo reaccionan los jóvenes ante el programa?
¿Manifiestan interés por las actividades del programa?

¿Han participado (asistencia) durante la aplicación de las actividades?

13- ¿El programa se podría aplicar a otros contextos? ¿Dónde? ¿A qué colectivos? ¿De qué manera?

14- ¿Cambiarías algunos aspectos del programa? En caso afirmativo, ¿cuáles y por qué?

15- ¿Cuáles serían las condiciones ideales para realizar este tipo de programa? ¿Consideras que tendrían que estar implicados otros profesionales?

16- ¿Como técnico, volverías a utilizar este programa en un futuro? ¿Volverías a aplicarlo a los jóvenes?

17- Como «educador social» (esto cambiaría en función de sus estudios), ¿volverías a utilizar este programa en un futuro?

OBSERVACIÓN DE LAS SESIONES DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA

EMA. Día:

Observador/a. Hora:

Actividad. Lugar de realización actividad:

Número observación:

Contexto y circunstancias

Dimensiones

- Ø Espacio físico (tipo de espacio, organización en el espacio, luminosidad, condiciones materiales)
- Ø las personas asistentes (educadora y chicos/as)

Descripción del desarrollo de la actividad (clima social)

Dimensiones e indicadores del marco teórico

- Ø Rol de la técnica o educadora
 - Dinamización de la dinámica
 - Foco de afecto
 - Fomento de la participación de los chicos/as
 - Uso de la propuesta de diseño de la actividad (¿la adapta? ¿la sigue tal cual?)
- Ø Chicos/as beneficiarios/as del programa
 - Tipo de participación (espontánea, requerida), quién no participa
 - Nivel de implicación o motivación
 - Respeto de las normas de grupo
 - Proceso de interacción (por ejemplo, expresión de opiniones individuales, sin debate, o bien existencia de debate y colaboración entre ellos/as)
 - Aceptación de puntos de vista diferentes a los propios
 - Argumentos razonados y cambios de opiniones (¿por qué?)
 - Proceso de elaboración personal de los aprendizajes (reflexiones en voz alta, expresiones no verbales)

Evidencias de desarrollo de las competencias (solo es preciso observar el tipo de competencia que se trabaja en la sesión que observamos)

Dimensiones e indicadores del marco teórico

∅ Competencia **interacción (comunicación)**. Observación de:

- Evidencias de saber valorar puntos de vista alternativos a los propios
- Evidencias de saber argumentar y fundamentar las opiniones
- Evidencias de saber pedir ayuda a los demás
- Evidencias del uso adecuado del estilo de afrontamiento del conflicto.

∅ Competencia **cognitiva (toma de decisiones)**. Observación de:

- Evidencias de dar importancia a estar bien informado/a para decidir
- Evidencias de reflexionar sobre los propios prejuicios o juicios precipitados (basados en impresiones) y sus consecuencias de discriminación
- Evidencias de saber cambiar de opinión ante reflexiones honestas que permitan hacerlo
- Evidencias de entender que no siempre se perciben igual las cosas y, por lo tanto, las personas podemos actuar de manera diferente

∅ Competencia **afectiva (gestión de emociones)**. Observación de:

- Evidencias de controlar emociones e impulsos
- Capacidad de reflexionar antes de responder
- Conciencia de la emotividad propia (saber distinguir, reconocer y comprender diferentes emociones y sentimientos)

Cierre de la actividad

Cómo finaliza la actividad

Otros comentarios u observaciones relevantes

Ficha valoración sesión (Dinamizadora)

EMA:.....

Día:.....

Educador/a:.....

Hora:.....

Sesión:.....

Lugar de realización:.....

Título sesión:.....

Nº asistentes:.....

1. Valora del 1 al 5 los siguientes aspectos de la sesión:

La adecuación de los **objetivos del programa** al contenido de la sesión

1____ 2____ 3____ 4____ 5

Nada Mucho

La adecuación del **contenido** de la sesión para los jóvenes

1____ 2____ 3____ 4____ 5

Nada Mucho

La adecuación del **desarrollo** de la sesión

1____ 2____ 3____ 4____ 5

Nada Mucho

La adecuación de la **temporalización** de la sesión

1____ 2____ 3____ 4____ 5

Nada Mucho

La adecuación de los **recursos** de la sesión

1____ 2____ 3____ 4____ 5

Nada Mucho

La adecuación del **material utilizado por los chicos/as**

1____ 2____ 3____ 4____ 5

Nada Mucho

La adecuación de la sesión al **grado de maduración** de los chicos/as

1____ 2____ 3____ 4____ 5

Nada Mucho

2. ¿Cómo ha estado la dinámica generada en el grupo?

.....
.....
.....

¿Qué actividad de las propuestas has escogido para llevar a cabo la sesión? ¿Por qué?

.....
.....
.....

Valoración global de la sesión:

Aspectos positivos	Aspectos negativos

Ficha valoración sesión (Joven)

Título de la
sesión:.....

Nº de la sesión:.....

Fecha:.....

¿Te ha gustado la sesión de hoy?

SÍ

¿Por qué?

.....
.....

NO

¿Por qué?

.....
.....

¿Qué has aprendido de la sesión de hoy? (Marca con una X las casillas que consideres)

- | | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Hábitos sociales (escuchar, respetar....) |
| <input type="checkbox"/> | Autocontrol (reflexionar antes de hacer, autocontrolarse...) |
| <input type="checkbox"/> | Conocimientos (aprendizaje de conceptos) |
| <input type="checkbox"/> | Nada |
| <input type="checkbox"/> | Otros (especificar)..... |

¿Qué cambiarías de la sesión de hoy? (Marca con una X las casillas que consideres)

- | | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Espacios (sillas, aula, distribución, etc.) |
| <input type="checkbox"/> | Material (dossier, apoyo informático, etc.) |
| <input type="checkbox"/> | Horarios |
| <input type="checkbox"/> | Duración |
| <input type="checkbox"/> | Otros (especificar)..... |

¡Gracias por tus respuestas!

PAPELÓGRAFO

Objetivos

- Realizar una valoración global de las sesiones del programa.
- Introducir nuevas actividades o realizar cambios en el programa a partir de las sugerencias de las personas participantes.

Desarrollo de la actividad

- Introducción de la actividad: la persona dinamizadora presenta la actividad, explicando su contenido y los pasos a seguir, e invita a los participantes a colaborar en la actividad.
- Trabajo de tres preguntas: la persona dinamizadora plantea tres preguntas:
 - ¿Qué hicimos? (que los jóvenes destaquen los contenidos que se han trabajado).
 - ¿Cómo lo hicimos? (destacar las dinámicas, su estado inicial *frente a* su estado final en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.).
 - ¿Por qué lo hicimos? (qué finalidad tiene participar en el programa, qué utilidad, para qué les sirve).
- Sesión plenaria: a partir de las aportaciones de los participantes, vamos reconstruyendo el proceso, clarificando dudas, asentando aprendizajes y detectando las coherencias y las incoherencias del propio programa. Una persona voluntaria recoge las aportaciones en un papelógrafo.

Recursos

- Papelógrafo
- Rotuladores

Temporalización

- 30 minutos

Evaluación

- Qué: los aprendizajes que han alcanzado. Las propuestas y los cambios que proponen. Las actividades que mencionan. Los aspectos que señalan de cada actividad. El grado de satisfacción con cada una de las sesiones realizadas.
- Cómo: anotando todas las aportaciones que se realizan. Analizando el contenido del papelógrafo.

- Cuándo: durante la actividad, especialmente en el plenario y al final de la actividad.

Anexo 2. Temporalización técnicas de recogida de información

Tabla 30. Temporalización de los cuestionarios

Fecha	Hora	Duración	Lugar
22/04/14	16.00 h	30'	Centro Cívico Can Rapissa. Olesa de Montserrat
10/04/14	16.00 h	30'	Juzgados de Terrassa
10/04/14	16.00 h	30'	Juzgados de Vilanova i la Geltrú
06/05/14	16.00 h	30'	Juzgados de Granollers
22/04/14	16.00 h	30'	Servicios Sociales de Sant Vicenç dels Horts

Cabe destacar que la aplicación en Olesa de Montserrat y en Terrassa se ha realizado de forma grupal. En cambio, la aplicación en Vilanova i la Geltrú, en Granollers y en Sant Vicenç dels Horts se ha llevado a cabo de forma individual.

Tabla 31. Temporalización entrevistas técnicos

Fecha	Hora	Duración	Lugar
27/05/14	15.00 h	45'	Servicios Sociales de Olesa de Montserrat
29/05/14	15.00 h	45'	Juzgados de Terrassa
13/06/14	10.00 h	40'	Juzgados de Vilanova i la Geltrú
10/06/14	16.00 h	25'	INS Castellterçol
16/06/14	18.00 h	30'	Escuela Adultos Sant Vicenç dels Horts

Tabla 32. Relación de la temporalización de las observaciones

Fecha	Hora	Duración	Lugar
29/04/14- 1/07/14	16.00 h- 17.30 h	8 sesiones	Centro Cívico Can Rapissa. Olesa de Montserrat
24/04/14- 18/06/14	16.00 h- 17.30 h	8 sesiones	Juzgados de Terrassa
23/04/14- 11/06/14	12.00 h- 13.30 h	7 sesiones	Servicios Sociales de Vilanova i la Geltrú
13/05/14- 03/07/14	17.30 h- 19.00 h	8 sesiones	INS Castellterçol
23/04/14- 25/06/14	16.00 h- 17.30 h	7 sesiones	Escuela Adultos Sant Vicenç dels Horts

Tabla 33. Relación de la temporalización de los papelógrafos

Fecha	Hora	Duración	Lugar
18/06/14	19.00 h	30'	Juzgados de Terrassa
01/07/14	17.00 h	20'	Centro Cívico Can Rapissa. Olesa de Montserrat
11/06/14	13.30 h	20'	Servicios Sociales de Vilanova i la Geltrú
03/07/14	18.30 h	25'	INS Castellterçol
25/06/14	17.00 h	20'	Escuela Adultos Sant Vicenç dels Horts

Anexo 3. Documento de compromiso

CARTA DE COMPROMISO PARA PARTICIPAR DEL PROGRAMA DE
COMPETENCIAS SOCIALES DURANTE LOS MESES DE ABRIL A JUNIO
2014

Yo _____ con DNI/NIE _____ manifiesto mi interés y compromiso para participar en el programa de *Competencias sociales para la gestión positiva de conflictos* que se llevará a cabo _____ durante los meses de abril a junio de 2014.

Este compromiso implica lo siguiente:

Asistir a todas las sesiones del programa.

Participar en las actividades de cada una de las sesiones.

Cuidar el espacio donde se lleve a cabo la medida y el material que se utilice.

Mantener una actitud respetuosa y colaboradora.

Justificar siempre y de forma adecuada las faltas de asistencia a mi referente.

Garantía de la privacidad y la confidencialidad de los datos con los que trabaje.

Y para demostrar que estoy de acuerdo con todo lo escrito en este documento, los firmo a continuación.

Lugar y fecha:

Anexo 4. Sesiones del programa de competencias sociales

A continuación se describen las ocho sesiones que conforman el programa.

SESIÓN 1. Presentación y conocimiento del grupo

a) Objetivos

- Presentar el programa y resolver las dudas iniciales
- Facilitar el conocimiento entre los miembros del grupo (tal vez algunos ya se conocen entre sí, pero podría ser que otros no)
- Establecer unas normas básicas con el grupo
- Iniciar el trabajo de cohesión del grupo

b) Contenidos

- Conocimiento mutuo
- Importancia del grupo
- Normas de funcionamiento del grupo

c) Competencia

- Interacción

d) Desarrollo

En esta primera sesión no se pretende introducir contenidos. Se plantea como una sesión introductoria al programa para que los jóvenes se conozcan entre sí y se empiece a trabajar la participación y la cohesión grupal. Aspectos imprescindibles para el éxito del programa.

Es muy importante tener en cuenta ya en esta primera sesión que la metodología será participativa, a fin de implicar a los jóvenes desde el primer momento en la consecución de las competencias. Por lo tanto, se trata de utilizar dinámicas y/o actividades en las que los jóvenes participen. No solo a la hora de presentarnos, también en el establecimiento de normas que regirán el grupo y/o las expectativas que depositarán durante y al finalizar el programa.

Así pues, en esta primera sesión presentaremos el programa y recordaremos los aspectos concretos del mismo: horario, objetivo, etc. Podemos hacer referencia a los compromisos que los jóvenes firmaron (asistencia, actitud, etc.). Asimismo consensuaremos unas normas que facilitarán el buen funcionamiento de las sesiones durante todo el programa.

En primer lugar, la educadora saluda a los jóvenes explicando que haremos un programa de competencias sociales para la resolución positiva de los

conflictos, y que dado que estaremos unas semanas trabajando, estaría bien conocer nuestros nombres.

Para presentarnos y decir nuestros nombres proponemos la dinámica de la telaraña, que nos sirve para conocer los nombres de los demás y dará también pie para trabajar la importancia del grupo:

Dinámica de la telaraña:

Los participantes se sentarán en el suelo o en sillas. La educadora dará a un voluntario un ovillo de lana con el que habrá que tejer una telaraña. ¿Cómo? El voluntario lanzará el ovillo a otro compañero al tiempo que dice su propio nombre y alguna característica positiva de su carácter o un rasgo personal, sujetando una de las puntas del ovillo. Él hará lo mismo: lo lanzará, sujetando el lugar por donde le llegó.

Y así sucesivamente, hasta que todos hayan participado y se forme un entramado en forma de tela de araña. Con esto, además de una simple presentación, visualmente se formará una unión nacida del grupo, lo que fortalecerá el conjunto para un buen entendimiento futuro. Algunas preguntas para generar reflexión en esta actividad pueden ser: todos juntos hemos elaborado una telaraña, ¿qué creéis que quiere decir/simbolizar este dibujo que hemos formado?, es como una red de potencialidades de todos nosotros, somos la suma de los aspectos positivos que hemos dicho de cada uno de nosotros, ¿qué pasa con la telaraña si uno suelta la parte que está sujetando? Si ya conocen esta dinámica o por las características del grupo no la encontramos adecuada, os proponemos esta otra:

Dibujo de presentación:

Damos una hoja a cada joven y se les pide que hagan un dibujo que los «represente», por ejemplo, «dibujad alguna cosa que os guste y que os represente». La educadora también participa y será la primera para «romper el hielo». Me llamo..... y he dibujado una moto porque quiero ser mecánica, me llamo..... y he dibujado el mar porque me gusta mucho pasear por la playa».

Después de esta dinámica (la que hayamos elegido), les preguntaremos si les apetece saber alguna cosa más del resto de miembros del grupo, ya que estaremos un tiempo juntos. Entonces, les hacemos la siguiente propuesta:

Actividad «Dos verdades y una mentira»

Se pide a cada uno que escriba en un papel dos verdades sobre sí mismo y algo que no sea verdad. Después lo ponemos en común y un joven empieza leyendo lo que ha puesto. El resto del grupo piensa y habla sobre cuál de ellas creen que no es verdad. Cuando llega a un acuerdo, lo dicen y el joven responde si han acertado o no. La educadora puede poner un ejemplo: «estuve de viaje en EE.UU., me gusta mucho el chocolate y de pequeña jugaba a fútbol».

Con esta actividad pretendemos, además de profundizar en el conocimiento del grupo, que cada joven haga una pequeña reflexión sobre sí mismo y que se establezca un diálogo entre los miembros del grupo.

También nos servirá para observar al grupo en la toma de decisiones, qué estrategias utiliza cada uno, y empezaremos a tener las primeras impresiones sobre los roles que quizá desarrollen a lo largo del programa.

A partir de aquí les explicamos a los jóvenes mediante un formulario las informaciones más formales del programa: horario, lugar, material, etc.

Se les dará a los jóvenes este formulario con los puntos concretos del programa e iremos respondiendo las preguntas, promoviendo su participación; empezamos con la primera pregunta y seguimos con la segunda diciendo el lugar y el horario, les preguntaremos si tienen algún problema. Respecto a las tres siguientes, pediremos que sean ellos los que respondan; lo que ellos contesten nos permitirá saber sus expectativas respecto al programa y así poder reconducir aquello que creamos que no se acerca a los objetivos previstos.

Llegamos a un punto importante de la primera sesión del programa y que será muy importante a lo largo de todas las sesiones: el establecimiento de unas normas. El cumplimiento de estas será mucho más efectivo si conseguimos consensuarlas entre todos, y si son los propios jóvenes los que las proponen.

La educadora inicia la tarea preguntando a los jóvenes si piensan que las normas dentro de un colectivo, grupo, familia, ciudad, etc., son necesarias. A partir de aquí, a los jóvenes, que acostumbran a responder que sí, se les pide que piensen cuáles son las que tienen que regir nuestro grupo.

Es muy importante que en esta negociación de normas, la educadora solicite respeto entre los miembros del grupo, haciendo hincapié en que nada estará mejor ni peor siempre y cuando se respeten entre sí. Si los jóvenes no aportan nada, la educadora puede lanzar preguntas para ayudarles, por ejemplo, ¿qué pasa si cada uno llega a la hora que quiere?, ¿qué pasa si cuando uno de los jóvenes interviene, los otros le ponen mala cara?

(Las normas básicas que tendrían que salir en este punto son: puntualidad, asistencia, respeto y confidencialidad. Si no fuera así, habrá que hacer preguntas como las que hemos mencionado antes hasta que sean ellos los que las propongan).

A partir de lo que ha ido surgiendo en esta sesión y la información que los jóvenes tienen del programa (en función de dónde vengán derivados), les haremos tres preguntas que nos permitirán tener un punto de partida del estado inicial y las expectativas de los jóvenes.

Preguntaremos a los jóvenes qué pensáis sobre...

¿Qué haremos?

¿Cómo lo haremos?

¿Por qué lo haremos?

Recogeremos todas las respuestas de los jóvenes y las compararemos después con la misma actividad una vez realizado el programa (sesión 8. Reconocimiento y clausura).

Como punto final de esta sesión, haremos un recordatorio de todo lo que hemos hecho y abriremos un turno de preguntas por si los jóvenes tienen alguna duda respecto al funcionamiento del programa.

¿Os ha quedado todo claro? ¿Queréis comentar alguna cosa que os preocupe? ¿Necesitáis que os clarifiquemos algo?

Y finalizamos el conocimiento del grupo y la presentación del programa dando paso a la primera sesión de comunicación.

Sesión 1. La comunicación (I)

a) Objetivos

- Identificar los elementos que aparecen en la comunicación (emisor, receptor, mensaje, y contexto).

- Analizar los componentes que aparecen en la comunicación (relación que establecemos, la percepción del mensaje y las emociones).
- Reflexionar sobre los efectos de la comunicación en nuestra calidad de vida.

b) Contenidos

- Emisor y receptor
- Comunicación verbal y no verbal
- Unidireccionalidad y bidireccionalidad en la comunicación
- Escucha activa
- Empatía

c) Competencia

- Interacción
- Afectiva

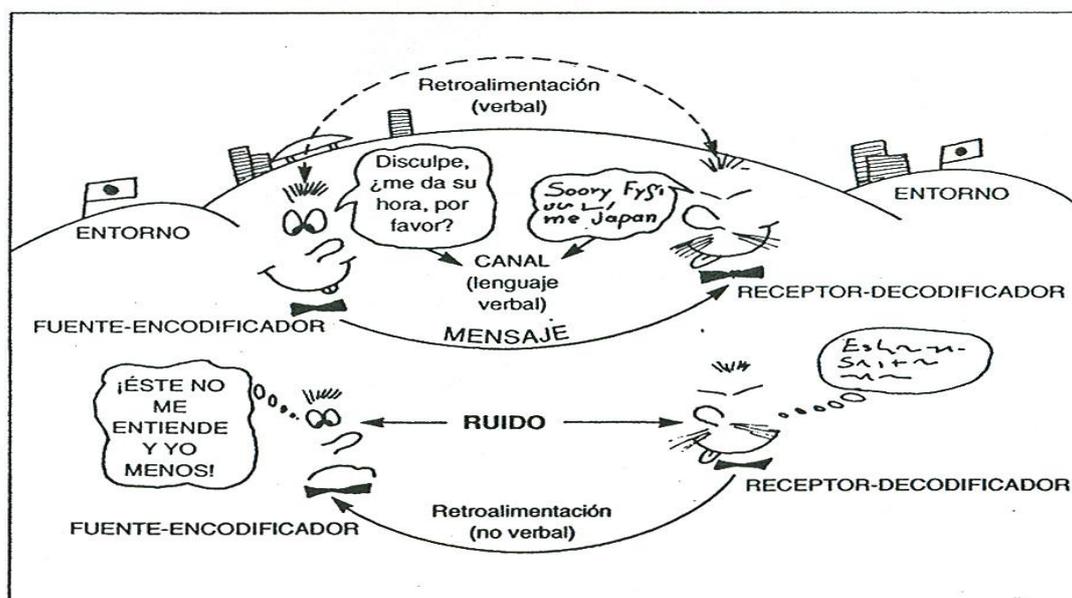
d) Desarrollo de la sesión

Empezamos la sesión preguntando de qué forma solemos conocer a otras personas, buscar trabajo, pedir lo que queremos, aprender, etc. De esta manera apuntamos en la pizarra aquello que dicen los jóvenes, recogiendo todas aquellas palabras que tienen relación con la comunicación. Se les plantea lo siguiente:

Gracias a la comunicación, nos podemos relacionar con los demás, la comunicación es imprescindible para podernos relacionar con los demás y hacer nuestra vida agradable. La felicidad tiene bastante que ver con tener una buena comunicación con los demás. Cuando he tenido «broncas», o he «discutido» con alguien, no me quedo indiferente, acabo el día con una sensación interior negativa.

¿Qué sucede en la siguiente imagen?

Se pide a los jóvenes que nos expliquen la siguiente imagen.



El hecho de no compartir el idioma hace que no nos podamos comunicar. Pero puedo intentarlo a partir de señales, expresiones de la cara, etc. Esto sería la comunicación no verbal. Este tipo de comunicación es casi tan importante como la verbal. Cuando nos comunicamos no tan solo transmitimos información (mensaje) sino que además decidimos también qué tipo de relación queremos tener con aquella persona. Por ejemplo, con una persona que no conozco, guardaré las distancias y, en cambio, con un amigo seré más cercano. Por lo tanto, en la comunicación no solo está la palabra, que sería la comunicación verbal, también está la comunicación no verbal (posturas, silencio, ritmo de la voz, gestos, etc.)

¿Qué sucede cuando viajamos a un país extranjero donde no entendemos el idioma en el que nos hablan? El hecho de no poder comunicarnos o hacerlo con restricciones hace que nos sintamos perdidos y solos. Asimismo, cuando no me entiendo con mis amigos, mi familia, mi pareja, etc. la vida se vuelve más complicada. Podríamos decir que hay demasiados RUIDOS que hacen que no me pueda comunicar bien. De hecho, la causa de muchos conflictos suele ser la falta de una buena comunicación. Por ejemplo, cuando discutimos con un amigo, cuando escondemos información, cuando decimos SÍ cuando en verdad queremos decir NO, son situaciones en que no estamos expresando las cosas de forma correcta y ello puede ser la raíz de un posible conflicto.

El emisor es siempre el responsable, dice lo que piensa, lo que quiere, y el receptor es quien escucha, quien lo recibe, quien lo comprende, pero no hay que olvidar que a su vez el receptor se convierte en emisor del mensaje cuando responde, con lo que tanto uno como el otro acaban siendo responsables de la conversación (comunicación).

También es importante tener en cuenta el contexto (entorno), que nos dice cómo tenemos que actuar en aquel lugar y momento, ya que una misma conducta será interpretada de manera diferente según el contexto en el que se dé. Por ejemplo, vestirse con pantalones cortos no es adecuado para una boda, y pelearse con alguien puede ser delito o un deporte, según tenga lugar en la calle o en un cuadrilátero. El contexto es importante y es preciso tenerlo en cuenta.

Se puede proyectar esta frase:

*UNA MALA COMUNICACIÓN SUELE SER LA CAUSA DE MUCHOS
CONFLICTOS*

A fin de poder empezar a entender el proceso comunicativo, se da paso a la siguiente actividad:

Actividad: Comunicarnos con o sin preguntas

Uno de los jóvenes tiene un dibujo con figuras geométricas que tendrá que explicar al resto en dos situaciones diferentes (situación A y B) para que hagan el dibujo. En el caso de que el nivel del grupo sea muy bajo se puede hacer antes un repaso de los nombres de las figuras que tendrán que dibujar (rombo, cuadrado, rectángulo y círculo).

Una vez realizados ambos dibujos, se confrontarán con el modelo inicial y se analizará cómo ha sido cada uno de los procesos y qué elementos pueden haber influido en el resultado.

Los dibujos son los siguientes:

Figura A

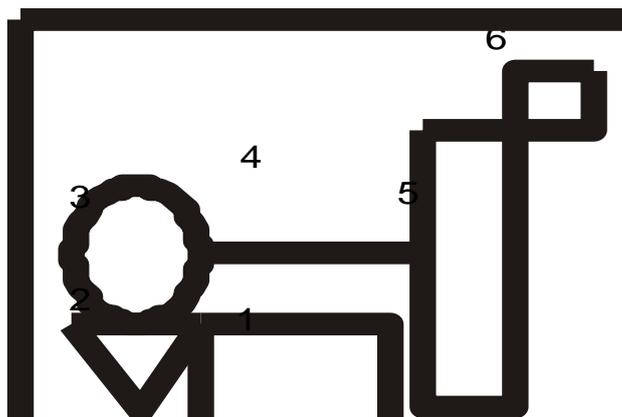
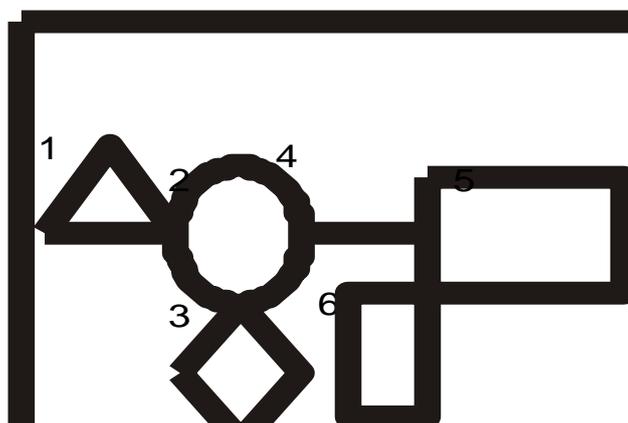


Figura B



Situación para el dibujo A: unidireccional

La persona voluntaria, de espaldas al resto de los participantes, empieza a explicar cómo dibujar la figura A, sin que el grupo vea el dibujo. Los participantes tienen que realizar la actividad de manera individual y no pueden hablar ni hacer preguntas a quien está dando la explicación. Cuando acaba la explicación de la primera figura, se da por finalizada esta parte y guardan el dibujo.

El/la dinamizador/a tiene que controlar el tiempo que tarda esta fase, las acciones, comportamientos y actitudes de los participantes y del voluntario que explica, así como las reacciones que van teniendo a lo largo del ejercicio.

Situación para el dibujo B: bidireccional

La persona voluntaria da instrucciones para realizar la figura B pero esta vez su posición varía. Tiene que hacerlo ante los participantes y pueden contestar y dar *feedback* a las preguntas y comentarios de estos. Los participantes tienen que hacer, igual que antes, la actividad de manera individual y no pueden mirarse entre ellos.

Confrontación de los dibujos y análisis del proceso

El/la dinamizador/a muestra en la pizarra o en el proyector ambas figuras. Cada uno confronta sus dibujos con el modelo inicial. Se compara el tiempo que estuvo explicando cada figura y se mira cuál de los dos dibujos es más preciso, según la ubicación de las figuras en la muestra. No importa tanto el orden como la medida y la precisión de las formas.

Probablemente el tiempo para hacer el segundo dibujo es más largo, pero el resultado final es más correcto. Es entonces cuando se introducen las siguientes preguntas en el grupo.

- ¿Qué diferencias se aprecian entre una y otra situación?
- ¿Cómo nos hemos sentido en un caso –comunicación unidireccional– y en el otro –*feedback*–?
- ¿Qué forma nos ha proporcionado el mejor resultado?
- ¿Cómo se ha sentido la persona que ha hecho las explicaciones del dibujo?

A partir de estos ejercicios se introduce la escucha activa, la empatía, y la bidireccionalidad en la comunicación:

Tal como se ha visto en la primera parte del ejercicio todos habéis hecho un dibujo según vuestra imaginación. No tenéis la oportunidad de poder preguntar ni pedir aclaraciones y él tampoco se podía expresar del todo bien. En cambio, los dibujos del segundo ejercicio son más fieles a la realidad, ya que todos os sentíais más seguros de lo que estabais dibujando porque podíais buscar al otro y que él os diera la información que a vosotros os interesaba.

Tan importante es saber hablar como escuchar. Si se dan las dos condiciones, se tiene la base para una buena comunicación. Las barreras que se tienen que poder superar, para poder escuchar al otro y que a la vez este se sienta escuchado, son (conducir al grupo de tal manera que aparezcan las siguientes frases, anotándolas en una pizarra):

- No criticar al otro. ¿Qué sucede cuando se rechaza la opinión del otro?
El otro se siente mal y poco valorado.

- No ser impaciente. Interrumpir al otro y no dejar que acabe de expresarse.
- Preguntar aquello que no ha quedado claro.
- Evitar conclusiones demasiado rápidas.
- Fingir que le estamos prestando atención.

Así, cuando queremos tener una buena comunicación y de esta manera conectar con el otro, ¿qué pensáis que es preciso hacer por nuestra parte? (Conducir el grupo de tal manera que aparezcan las siguientes frases, anotándolas en una pizarra):

- Dejar que hable y saber esperar a que acabe.
- Escuchar sin juzgar al otro. Una vez ha acabado, le podemos dar nuestra opinión pero sin criticar lo que nos ha dicho.
- Revisar lo que se ha dicho en voz alta para que el otro nos pueda corregir.
- Hacerle preguntas.

Cuando el receptor, es decir, el que escucha, hace este esfuerzo de ponerse «en la piel del otro» es cuando somos capaces de ver el problema o aquello que nos está explicando desde el punto de vista del otro. Esta habilidad es la empatía. Ahora bien, la empatía no significa entender bien el mensaje que nos quiere dar la persona con la que estamos hablando, sino sintonizar con ella, conectar con sus sentimientos, y su estado emocional. Así pues, ser empáticos no implica que compartamos sus opiniones o que encontremos correcto su comportamiento. Significa respetar lo que el otro nos transmite.

En la comunicación ya hemos visto que no tan solo entra en juego la parte verbal (lo que decimos al otro), sino también los gestos y la actitud corporal. Nadie se cree que estamos tristes mientras el tono de voz y la expresión facial es risueña. Es bueno mantener contacto visual, prestar atención al otro, y que nuestra expresión de la cara pueda estar en sintonía con la del otro. El lenguaje no verbal sirve entre otras cosas para mostrar empatía con la otra persona, y conseguir de esta manera que la persona se sienta más cómoda y legitimada.

Se puede proyectar esta frase con la siguiente imagen:

*LA EMPATÍA ES LA HABILIDAD PARA COMPRENDER LAS EMOCIONES
DEL OTRO*

Se plantea a los jóvenes una segunda actividad:

Actividad «El teléfono»

A partir de esta se pretende que tomen conciencia de cómo el mensaje se puede ir transformando y, por lo tanto, la comunicación es un proceso que conlleva problemas, y no siempre es fácil conseguir el resultado que nos proponemos.



Todos los jóvenes excepto uno salen del aula. Al joven que se queda en el aula, se le muestra la siguiente fotografía y se le dice que se fije en ella y en todos sus detalles.

A continuación se retira la imagen y entra uno de los jóvenes que estaban fuera. El chico/a que ha visto la imagen tendrá que explicar al que acaba de entrar qué había en la imagen, y describirla. El joven que no ha visto la imagen, pero que se hace una idea a partir de lo que le ha explicado el compañero, tendrá que explicarle la imagen al chico/a que está fuera, y así sucesivamente hasta que el último, explica también al grupo qué hay en la imagen. Al acabar, se les pregunta que ha pasado.

A partir de sus aportaciones, exponemos las siguientes conclusiones:

- Tendemos a distorsionar la información, y más cuando la información que tenemos es poco clara.
- Es de utilidad pedir al otro que nos clarifique aquello que no nos ha quedado claro.
- Se dan por «supuestas» algunas cuestiones y puede ser que nos equivoquemos.

Una reflexión a la que podemos llegar a partir de esta actividad es la necesidad de no ir demasiado rápido a la hora de sacar conclusiones, y que en ocasiones es bueno contrastar la información que tenemos (preguntar a más gente, buscar más información, etc.) antes de llegar a hacernos una opinión.

Resumen

Hoy hemos visto que para mejorar nuestras relaciones con los demás, y evitar posibles conflictos, tenemos que intentar comunicarnos bien, y que esto recae tanto en el emisor como en el receptor ya que ambos acaban por ser responsables de una buena comunicación. Si mantengo una conversación con alguien nos entenderemos mucho mejor si, el que escucha, pone interés y tiene una actitud respetuosa. Asimismo, el que habla también tiene que estar atento y observar si el otro le sigue. Buscar esta conexión nos permite una mejor comprensión mutua, tanto del mensaje que nos transmite, como de las emociones o los sentimientos del otro.

e) Trabajo individual

Posteriormente a la sesión grupal, se pueden trabajar con el joven a nivel individual los siguientes aspectos:

Escucha activa: saber escuchar con todos los sentidos, hacer preguntas que ayuden a clarificar los mensajes, tener una actitud de respeto y demostrar al otro que estamos escuchando.

Empatía: saber ponernos en el lugar del otro para que la comunicación pueda ser más completa, entender cómo se siente el otro y cómo me siento yo.

Sesión 2. La comunicación (II)

a) Objetivos

- Analizar los diferentes estilos de comunicación que podemos adoptar ante situaciones de difícil gestión
- Entrenar la técnica de la asertividad

b) Contenidos

- Estilos de comunicación (agresivo, pasivo, asertivo)

c) Competencia

- Interacción

d) Introducción

El otro día vimos cuáles eran los elementos implicados en la comunicación. ¿Recordáis? (intentar que sean los mismos jóvenes los que mencionen al emisor, al receptor, el mensaje, el canal y el contexto). Además dijimos que cuando nos comunicamos lo hacemos verbalmente, y que además este mensaje oral acostumbra a ir acompañado de gestos, expresiones de la cara, tono de voz y que, generalmente, esto está en sintonía con lo que queremos transmitir.

Además, insistimos en que tanto un como el otro son responsables de esta situación: el emisor tiene que saber dar su opinión, expresar lo que quiere, y la otra parte tiene que escuchar recogiendo información. Si no la entiende, tiene que preguntar, de forma que se establece reciprocidad entre uno y otro. Cuando escuchamos y hacemos el esfuerzo para entender al otro y nos ponemos en su piel, estamos siendo empáticos con la otra persona.

A modo de conclusión, una buena comunicación nos ayuda a tener relaciones ricas y satisfactorias con las personas que nos rodean. Por el contrario, cuando la comunicación se pierde, se entorpece o hay malentendidos, existe el riesgo de que puedan aparecer problemas.

e) Desarrollo de la sesión

Empezamos la sesión de Comunicación II con una actividad:

Actividad. ¿Cómo cocino mi plato preferido?

Se piden tres voluntarios. Uno de los jóvenes sale del aula y los otros se quedan haciendo el ejercicio. Nos tiene que explicar cómo cocina su plato preferido. En este caso el/la dinamizador/a no lo escucha, se mira las manos, no lo observa y no le hace ninguna pregunta (ejemplifica la comunicación pasiva). El segundo tiene que hacer lo mismo que el primero, es decir explicar un plato de cocina, y el/la dinamizador/a lo interrumpe, le cuestiona cómo cocina, y le explica como lo hace el/ella (ejemplifica la comunicación agresiva).

Finalmente, con el último el/la dinamizador/a toma nota, lo escucha, le hace preguntas para clarificar lo que no ha entendido (comunicación asertiva).

Una vez realizada la actividad se hacen las siguientes preguntas a la persona que explicaba el plato de cocina:

- ¿En qué momento te has sentido más incómodo?
- ¿Cuándo te has sentido mejor?

Existen diferentes maneras de relacionarnos, y por lo tanto de comunicarnos con los demás. Una de ellas es la comunicación pasiva: no hago caso de lo que me dice el otro y no le presto atención. No hay nada peor que sentirse ignorado. En el segundo caso, cuando critico y pregunto sin dejar que el otro se explique, estoy siendo agresivo. Sí que lo escucho pero hago sentir mal al otro. Es una manera de ser agresivo, aunque no sea una agresión física; a veces podemos actuar de manera poco respetuosa con el otro. Y, en el último caso, se ha tenido en cuenta al otro, se le ha prestado atención, y si no se le entendía se le preguntaba para que explicara más. Esta última opción sería la correcta, la adecuada para una buena comunicación; esta es la comunicación asertiva.

Una vez introducidos los estilos de comunicación, se da paso a la segunda actividad:

Actividad Situaciones comunicativas

Se pide a los jóvenes que hagan las siguientes dramatizaciones (véase el siguiente párrafo). El/la dinamizador/a puede escoger una de las tres, o bien hacerlas todas. A partir de estas dramatizaciones se espera que los jóvenes adopten diferentes maneras de comunicarse y que, a partir de las explicaciones que dé el/la dinamizador/a de los estilos de comunicación, los propios jóvenes, con la ayuda del/de la dinamizador/a, puedan identificar qué estilo de comunicación han utilizado.

Dramatizaciones:

- Mi novio me plantea ir con él este fin de semana de camping. Está muy ilusionado con la idea. Esto me plantea un problema porque llevo tiempo organizando el cumpleaños de una de mis amigas justo para ese fin de semana. Además, a él no le caen muy bien mis amigas; dice que son unas «pijas».

- Hace dos o tres meses la relación con mis padres se distanció todavía más de lo que ya estaba. Yo soy una persona muy independiente y, por el contrario, ellos son muy caseros. Yo necesitaba libertad total y les comenté que me quería ir de casa. Ellos no se lo tomaron nada bien. Incluso casi dejaron de hablarme.
- Un amigo me debe dinero desde hace más de un mes. Últimamente, cuando me ve, se da a la fuga. Yo necesito el dinero y veo que no tiene intención de devolvérmelo.

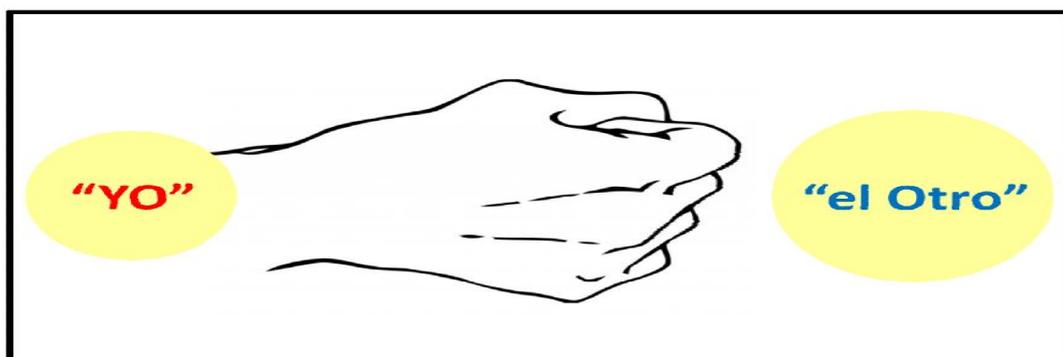
Se pregunta a los jóvenes por qué creen que se ha creado la discusión o el problema entre las parejas que han hecho la dramatización.

Los conflictos suelen aparecer cuando hay intereses diferentes en las personas y se tienen que poner de acuerdo. Es entonces cuando entra en juego nuestra capacidad para negociar con el otro, y expresarle cuál es nuestro deseo, respetando la opinión o lo que también quiere el otro, pero sin dejar de hacer o decir aquello que nosotros pensamos.

La comunicación pasiva y la agresiva son estilos de comunicación «no sanos», y son perjudiciales para nosotros y las relaciones con los demás.

Seguramente que todos, en algún momento, hemos utilizado la comunicación pasiva. La persona pasiva respeta las decisiones, opiniones, y voluntades de los demás, pero se olvida de las suyas. Decimos que una persona tiene una conducta pasiva cuando permite que los demás:

COMUNICACIÓN PASIVA



- Pasen por encima de ella. «Acepta» lo que le «viene de fuera» sin dar valor a lo que ella piensa o siente.

¿Qué ventajas tiene? Pues que, raramente, entra en conflicto, ni recibe un rechazo de los demás porque siempre suele seguir la corriente a los demás.

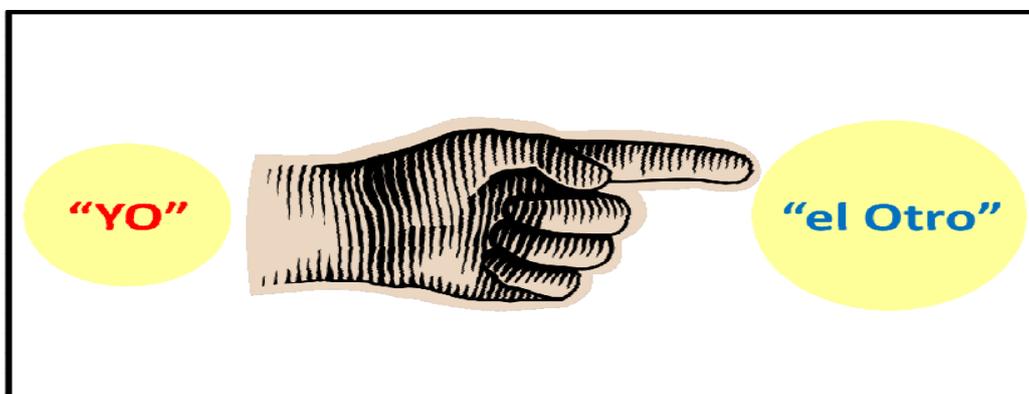
¿Cuáles serían los inconvenientes? Que puede ser que los demás se aprovechen de esta falta de cuidado que tiene la persona pasiva a la hora de velar por sus propios intereses.

El dibujo (mano cerrada con forma de puño) que tenemos ejemplifica a la persona pasiva, no hay dedo que apunte hacia ella (cuáles son mis necesidades), ni hacia afuera (no reclama al otro nada de lo que ella querría).

El otro estilo incorrecto para relacionarnos con los demás sería el estilo agresivo. Esta persona defiende de forma exagerada sus intereses, sus opiniones, o sus ideas, sin tener en cuenta, los intereses, las opiniones, las ideas de los demás. Cuando se presentan diferencias con los demás acaba:

- Discutiendo
- Peleándose
- Amenazando: «como no hagas lo que te pido...»
- Replicando: «porque tú me dijiste...»
- Chantaje emocional: «pues me iré de casa...»

COMUNICACIÓN AGRESIVA



Totes estas acciones son agresiones hacia el otro. Las ventajas de ser una persona agresiva es que normalmente consigue sus objetivos, ya que el resto de personas no se atreven a llevarle la contraria, ni a decir su opinión por miedo a sentirse mal. Los inconvenientes son que las personas que la rodean se alejarán de ella con el tiempo, porque no la quieren tener a su lado.

Tal como vemos en la imagen, el estilo de comunicación agresivo es aquel en que el dedo siempre va hacia afuera, porque siempre está reclamando, exigiendo, replicando al otro.

Por último el estilo de comunicación asertivo sería el más correcto. El estilo asertivo es aquella actitud y conducta que permite a uno mismo expresarse a partir de sus propios intereses, necesidades, preferencias o sentimientos, sin tener miedo de lo que te pueda decir el otro, porque no buscamos la aprobación externa. Por lo tanto, esta técnica permite a la persona expresarse libremente, y ello es importante hacerlo sin:

- Atacar o menospreciar al otro.

COMUNICACIÓN ASERTIVA



Por otro lado, ser asertivo (importante remarcarlo) no significa «salirme con la mía», es decir, no siempre conseguiremos lo que queremos, sino que quiere decir expresar a partir del «nosotros», nuestros pensamientos o necesidades. Por este motivo, el dibujo que lo representa es una mano con el dedo que «apunta a mí».

Las ventajas del estilo asertivo son que uno mismo puede conseguir lo que quiere:

- A partir de un mismo, no desde fuera
- Que depende de uno mismo

¿Qué nos aporta ser asertivos? Un aumento de nuestro «respeto» y nuestra «autoestima», al sentirnos satisfechos por velar por nuestros intereses, y una mayor aceptación por parte de los demás, ya que estos podrán reconocer que hacemos valer nuestros intereses, respetando y legitimando los de los demás.

Un vez el/la dinamizador/a ha explicado los diferentes estilos de comunicación pide a los jóvenes que relacionen los conceptos trabajados con la actitud y la conducta que ellos han utilizado en la dramatización anterior.

Ahora vamos a practicar cómo podemos ser asertivos a partir de la técnica del «bocadillo». Esta técnica recibe este nombre porque, en un bocadillo, la parte succulenta o de más difícil digestión es la que está en medio, entre la base y la tapa del bocadillo. El jamón (la parte succulenta) es la parte que más nos cuesta decir al otro, mientras que la tapa, es la introducción y, la base, el cierre de la conversación.

ASERTIVIDAD COMPLETA

La técnica del bocadillo



La tapa del bocadillo: preparo el terreno.

“Quiero hablar contigo porque para mí eres un gran amigo, y me gustaría que nuestra amistad continuase”.

El jamón (la substancia del bocadillo):

- *Qué siento? Qué me pasa? Cómo estoy?*
- *Qué quiero?*
 - *De mi*
 - *Para mi*
 - *A partir de mi (de mis propios recursos sin esperar-exigir del otro)*

“Me preocupa la actitud que tienes conmigo cuando tenemos opiniones diferentes. Me duele cuando no respetas mi opinión. Yo pienso que estas diferencias que tenemos las podemos resolver si hablamos y buscamos que los dos estemos conformes con lo que queremos. Me “rallo” después de una discusión contigo”.

La base del bocadillo: cierre.

“Hemos pasado buenos momentos, y sé que en muchas ocasiones me has echado una mano. Eres un buen amigo”.

A continuación practicamos la técnica del bocadillo con la siguiente actividad:

Actividad del bocadillo

Individualmente, que cada joven piense en alguna persona (amigo, familiar, pareja, etc..) con la que ha tenido algún enfrentamiento o discusión, y querría solucionarlo. Es preciso utilizar la técnica del bocadillo:

a) La tapa del bocadillo:

- Introduce la conversación, haciendo que el otro se sienta bien, y apreciando aquello que tú destacas de esta persona, o de la relación que tienes con ella (2-4 líneas).

b) El jamón:

- Haz saber al otro «desde ti mismo» cómo te sientes, qué te pasa, cómo estás, qué querrías, sin exigir al otro aquello que tú quieres (4-6 líneas).

c) La base del bocadillo:

- Vuelve a valorar, y a insistir en qué significa para ti esta relación (amistad, familia, pareja, etc.) (2-4 líneas).

Un vez finalizado el ejercicio el/la dinamizador/a puede pedir voluntarios para comentar los escritos o bien recogerlos y, preservando el anonimato de los jóvenes, hacer la corrección en grupo. También puede corregir y comentar esta actividad en el espacio individual con el joven.

Cuando estamos utilizando la asertividad, tal como hemos visto, decimos las cosas:

- De «MANERA» correcta: Hemos visto la técnica del bocadillo.
- En el «LUGAR» adecuado: A veces es preciso buscar el lugar para hablar de temas que son difíciles.
- En el «MOMENTO» adecuado: A veces es preciso saber esperar, y no hablar de temas controvertidos cuando estamos muy enfadados.

Resumen

Hoy hemos visto que cuando hablamos con los demás solemos utilizar diferentes actitudes que nos llevan a comunicarnos de diferentes maneras. Hay tres estilos de comunicación: el pasivo, el agresivo y el asertivo. Los dos primeros no serían los correctos dado que con el pasivo se hace una renuncia a nuestra propia voluntad, sin hacer sentir nuestra propia voz, ni expresarnos a partir de nuestras propias convicciones. En el segundo caso, el agresivo, consigo lo que quiero, pero pasando por alto y sin escuchar ni tener en cuenta al otro. Finalmente, el asertivo es, de todos ellos, el más complicado (hay que mantener la calma, buscar el lugar y el momento, incluso prepararlo antes de hablarlo con la persona), pero puede ser la técnica que me suponga más ventajas, ya que con él explico desde «mí mismo», con el dedo «apuntando hacia mí», sobre mis deseos, opiniones, intereses, respetando al otro, y sin esperar ni exigir que, finalmente, el otro ceda en lo que yo querría. Si el otro lo hace, y yo también, no es porque vamos a ganar, sino por el bien de la relación.

f) Trabajo individual

Posteriormente a la sesión grupal, se pueden trabajar a nivel individual con el joven los estilos comunicativos (asertividad, agresividad y pasividad), reflexionando sobre cuál es el estilo que el/ella suele tener; hacerlo pensar sobre las ventajas y los inconvenientes que le supone utilizar este estilo y no otro; qué consecuencias tiene emplear el estilo que utiliza y de qué otra manera

podría cambiarlo. También se puede recuperar la actividad individual (técnica del bocadillo) hecha en la sesión grupal y profundizar en lo que ha puesto, reflexionando con los contenidos trabajados.

SESIÓN 3. PERCEPCIÓN (I)

a) Objetivos

- Analizar las tendencias que tenemos a ponernos barreras mentales
- Generar diversas soluciones posibles para el conflicto

b) Contenidos

- Percepción
- Diferencia entre percepción, pensamiento, emoción y comportamiento

c) Competencia

- Cognitiva
- Afectiva

d) Introducción

El dinamizador hará referencia a la sesión anterior y preguntará si han pensado en lo que se habló y cómo lo relacionan con su vida cotidiana. Seguidamente dará información de lo que se trabajará en esta sesión.

e) Desarrollo de la sesión

Empezaremos explicando qué es la percepción:

3.- PERCEPCIÓ

- "Les coses **No** són com són elles, sinó com som nosaltres"
- "Tot depèn del color del vidre amb el que es mira"
- NOSALTRES SOM **ELS RESPONSABLES** DE LES NOSTRES REACCIONS EMOCIONALS, JA SIGUI:
- EN FORMA D' **ACTITUD EMOCIONAL** ("em dona enveja")
- JA SIGUI COM REACCIONO ("no la tinc en compte")
- ...I TOT AIXÒ REFERID A LA RELACIÓ AMB **ALTRES PERSONES** O EN RELACIÓ A LES **COSES QUE ENS SUCCEIXEN.**



Se les pregunta qué les sugieren las dos primeras frases («las percepciones son la asunción de responsabilidades»):

«Las **cosas No** son como son ellas, sino como somos **nosotros**»

«Todo **depende** del **color del cristal** con que se mira»

El hecho de que utilicemos la tabla de colores o las gafas para introducir el tema es porque nosotros pintamos lo que nos pasa. Utilizar por ejemplo el rojo o el verde hará que veamos la realidad de una determinada forma, y que en base a esto reaccionemos utilizando sentimientos positivos (por ej. serenidad) o negativos (por ej. rabia).

La manera de enfocar el problema, de pintar lo que nos pasa, depende de nuestra forma de pensar y ver las cosas, de enfocar el problema o la relación que tenemos con la otra persona.

Ponemos la siguiente diapositiva:

NOSOTROS SOMOS LOS RESPONSABLES DE NUESTRAS **REACCIONES EMOCIONALES YA SEA:**

- EN FORMA DE **ACTITUD EMOCIONAL** («me da **envidia**»)
- YA SEA CÓMO REACCIONO («**no la tengo en cuenta**»)

...Y TODO REFERIDO A LA RELACIÓN CON **OTRAS PERSONAS** O EN RELACIÓN A LAS **COSES QUE NOS PASAN.**

Lo cierto es que nosotros nos enrabiamos o nos deprimimos profundamente dependiendo de cómo percibimos/pensamos/evaluamos el tipo de interacción o relación que existe entre esta otra persona y nosotros.

Por lo tanto, es importante pensar que somos nosotros los que hacemos la maniobra con respecto a nuestros pensamientos, actitudes, emociones, palabras, tono de voz y conductas.



PERCEPCIÓ

- Enuig per tres (+++) → R (ràbia)
- Por per tres (+++) → P (pànic)
- Tristesa per tres (+++) → D (depressió)
- Preocupació per tres (+++) → O (obsessió)



- SI NO ADMITIM COM PROPIS ELS NOSTRES PENSAMENS, PERCEPCIONS, EMOCIONS LLAVORS CONTINUAREM PENSANT QUE ÉS L'ALTRA PERSONA LA CAUSA DE LES NOSTRES REACCIONS.

- Pensament/percepció → emoció → comportament

Es normal que ante comentarios desagradables de otras personas, problemas o malentendidos con los demás afloren sentimientos como el enojo, el miedo, la tristeza, la preocupación, pero lo que no está bien es aumentar estos sentimientos por tres (+++). Cuando alteramos estos sentimientos y los intensificamos ya no hablamos de enojo, que sería el sentimiento por uno (+), sino de otros sentimientos que nos resultan mucho más complicados de dominar (de tres +++).

A continuación, escribir en una pizarra lo siguiente:

- Enojo por tres (+++) ~~R (rabia)~~
- Miedo por tres (+++) ~~P (pánico)~~
- Tristeza por tres (+++) ~~D (depresión)~~
- Preocupación por tres (+++) ~~O (obsesión)~~

Pedir a los jóvenes que piensen en qué sentimientos aparecen si los multiplico por tres, en el caso del enojo, el miedo, la tristeza y la preocupación.

Cuando las personas se encuentran en una situación **de tres (+++)** es cuando se dan reacciones «explosivas/destructivas» hacia uno mismo y hacia los demás (rabia, pánico, depresión, obsesión). Es entonces cuando los sentimientos se expresan chillando, levantando la voz, cortando la palabra al otro, poniendo malas caras, etc.

Poner power:



PERCEPCIÓ

- Quina llei (pensament/percepció) imposada per mi diu que **tinc que obtenir sempre el que vull, i a qualsevol preu?**
- ¿Quina llei (pensament/percepció) diu que davant les **males paraules** d'altre persona jo em tingui que **sentir malament?**
- **Resposta:**
- **No aconseguir allò que vull no significa que tingui de sentir-me "obligatòriament fracassat". És útil pensar en que les coses es fan amb temps, "el camí es construeix al caminar, pas a pas..".**



SI NO ADMITIMOS COMO PROPIOS NUESTROS PENSAMIENTOS, PERCEPCIONES Y EMOCIONES, ENTONCES SEGUIREMOS PENSANDO QUE ES LA OTRA PERSONA LA CAUSA DE NUESTRAS REACCIONES.

Este es un acto de asumir la propia responsabilidad de nuestras acciones, sin echar las culpas a los demás sobre nuestra manera de maniobrar ante diferentes situaciones conflictivas.

Por lo tanto, recordar que nuestra forma de pensar/percibir la realidad determinará nuestra respuesta emocional (por 1+, 2+, o 3+++) y, en consecuencia, nuestra manera de comportarnos.

Se puede presentar gráficamente el siguiente esquema:

Pensamiento/percepción → emoción → comportamiento

Ponemos ejemplos para facilitar la comprensión:

Imaginemos a cuatro personas, todas ellas con una relación sentimental con otra persona, la que está siendo infiel. ¿Reaccionarán emocionalmente igual estas cinco personas ante esta situación?, ¿cómo reaccionarías tú? Estas son preguntas que se pueden formular al grupo para generar un debate. Se les explica que lo más probable es que NO reaccionen todos de la misma manera. Observemos: ¿bajo qué «color» han visto estas personas el problema que tienen con su pareja?

(Continuemos con el power point). La primera persona: se **deprime** (entristece por tres+++) dado que su pareja mantiene una relación con otra persona. Con ello dará lugar a este pensamiento:



«Es lo **peor** que me ha pasado **jamás** en la vida. El hecho de que mi pareja me rechace significa que **no me valora**. Voy a **beber hasta reventar**.»

La segunda persona: se enfada (por tres +++) por lo que ha sucedido con su pareja, con lo que esta persona generará el siguiente pensamiento:



«Mi pareja **NO** me tendría que tratar de esta manera **tan inmerecida**, así que voy a resolver esto, ya que se **merece la muerte**, voy a **darle una paliza**.»

La tercera persona: se siente **herida, triste, enfadada, frustrada** (solo por un +) ya que lo que ha hecho su pareja le generará el siguiente pensamiento:



«Qué **mala suerte** he tenido al juntarme con esta persona que me ha sido infiel. **No pensaba** que esto me podría pasar a mí. Yo **no quiero para mí** a una persona que sea así. Mañana mismo me **separo**, y así podré plantearme en el futuro otra **relación**.»

La cuarta persona: se siente preocupada y triste (solo por 1 +) por la infidelidad de su pareja, con lo que pensará lo siguiente:



«Reconozco que lo que ha hecho mi pareja se debe a la “crisis de pareja” o “crisis personal” por la que está pasando y que esto nada tiene que ver conmigo. Intentaré perdonarla/lo por serme infiel y esperaré a que supere la crisis que está pasando.»

El problema es el mismo pero la forma de afrontar lo sucedido es diferente. No es tanto la gravedad de los hechos sino la manera de enfocarlos. Las dos últimas personas son capaces de minimizar (no darle tanta importancia) y relativizar «el daño emocional» que sienten, y son capaces de llevar a cabo acciones responsables, que les ayuden a evitar hacerse daño a sí mismas o a los demás.

Es importante comprender que las personas con las que nos relacionamos no son las que hacen que nos sintamos profundamente rabiosos o deprimidos sino que nosotros escogemos «**cómo vivir y afrontar**» los problemas que puedan aparecer en nuestra relación diaria con los demás. Es normal que nos sintamos mal por comentarios desagradables de otra persona y que nos enfademos; si no sintiéramos nada en estos momentos difíciles no seríamos humanos, sino que seríamos de piedra. Otra cosa es llegar a un nivel de tres (+++) y, por lo tanto, de emociones extremas.

Otra idea importante que hay que transmitir es que nosotros tenemos poder sobre «nosotros mismos» pero no sobre los demás. Nosotros podemos escoger nuestros pensamientos, sentimientos y reacciones pero no los de los demás, esto está fuera de nuestras posibilidades.

Por ello, realmente vale la pena cambiar nuestro pensamiento y la percepción de los problemas, de manera que podemos plantarles cara de una forma más tranquila.

Cuando nos damos cuenta de que estamos subiendo de «pluses (+)» en nuestras emociones y que existe el riesgo de hacernos daño a nosotros mismos o a los demás, nos podemos formular las siguientes preguntas:

Volvemos a poner el power point:

- ¿Qué ley (pensamiento/percepción) impuesta por mí dice que **tengo que obtener siempre lo que quiero y a cualquier precio?**
- ¿Qué ley (pensamiento/percepción) dice que ante las **malas palabras** de otra persona yo me tenga que **sentir siempre mal?**

Respuesta:

- No conseguir aquello que quiero no significa que uno tenga que sentirse «obligatoriamente fracasado». Es útil pensar que las cosas se hacen con tiempo, «el camino se construye al caminar, paso a paso..».
- No existen leyes que digan cómo los demás tienen o tendrían que tratarme. Existirán situaciones en que los demás dirán cosas que NO nos gusta escuchar. Si le damos demasiada importancia al otro o nos hacemos muy pequeños ante estos comentarios o mucho más grandes, estamos escogiendo una situación de peligro y conflicto asegurado. **Sal de esta situación y ya la volverás a tomar cuando estés más tranquilo/a.**

Se les explica que, evidentemente, nos gustaría que siempre nos trataran bien, o conseguir aquello que anhelamos pero que no está en nuestras manos que esto siempre sea así, hay muchas cosas que se nos escapan y que no podemos cambiar. Lo que sí está en nuestras manos es no permitir alterarnos (tratarse bien uno mismo), no añadir más leña al fuego (solucionar los problemas desde un plus (+) no desde tres (+++), y no pretender cambiar al otro sino nuestra forma de pensar y de actuar.

Resumen

- No son los acontecimientos de la vida lo que nos altera profundamente por tres (+++), lo que nos altera realmente es nuestra forma de verlos.
- Nosotros no deberíamos ni podríamos modificar al otro, pero sí que tenemos el poder de cambiar nuestro propio comportamiento y nuestra manera de pensar.

f) Trabajo individual

Se les recuerdan las conclusiones a las que hemos llegado a lo largo de la sesión. Que se den cuenta de las veces que interpretamos sin saber toda la realidad y que no se puede juzgar sin tener la suficiente información. Que las cosas se pueden ver desde diferentes puntos de vista.

SESIÓN 4. PERCEPCIÓN (II)

a) Objetivos

- Reflexionar sobre las distorsiones cognitivas que aparecen en la comunicación.
- Detectar las tendencias a sacar conclusiones sin tener la suficiente información.
- Reflexionar sobre los prejuicios o juicios anteriores.

b) Contenidos

- Proyecciones, prejuicios.

c) Competencia

- Cognitiva
- Afectiva

d) Introducción

Se inicia la sesión recordando qué es la percepción y de qué manera influye en la comprensión de la realidad. También se comenta que tener sentimientos de enojo, tristeza, preocupación, etc., ante una situación es completamente normal y lícito. En cambio, si la situación que percibimos está sesgada por nuestra mirada, entonces estos sentimientos los elevamos a +3 y es cuando aparecen la rabia, la depresión, la obsesión. Recordemos los aspectos principales de la sesión anterior poniendo énfasis en la percepción como la asunción de responsabilidades; es decir, la importancia de tomar conciencia de cuál es nuestra mirada de la situación, de la realidad.

e) Desarrollo de la sesión

Esta segunda sesión sobre percepción nos servirá para ampliar conceptos y realizar otras actividades más vivenciales. Empezamos por la actividad del cumpleaños:

Actividad del cumpleaños

Primero se visualizará la primera parte del vídeo.

Posteriormente se detendrá y se les harán las siguientes preguntas:

- ¿Qué piensa del protagonista? ¿Qué dirías de su personalidad? ¿Cómo es?
- ¿Cuál de las diferentes versiones expuestas le parece que se corresponde mejor con la realidad?
- ¿Ha detectado contradicciones en la película (vestimenta, pose, apariencia, colores, palabras, etc.)?

Se hará un puesta en común para ver sus opiniones y, seguidamente se pasará la otra parte del vídeo.

La segunda parte de la película muestra la situación del protagonista tal como él la ha percibido. Se puede comparar esta versión con la de una persona que comenta su propia vida sin saber si corresponde a la verdad de la versión de los demás. Se plantean las preguntas siguientes:

- ¿Qué piensan de la comunicación que existe entre el protagonista y los demás personajes?, ¿cuáles son las barreras que impiden una correcta comunicación?
- ¿Por qué cada uno de los demás personajes percibe al protagonista de forma diferente?, ¿cómo se les podría convencer de que todos se equivocan en su juicio sobre el protagonista?
- ¿Qué cualidades son necesarias para saber juzgar a los demás y qué medios sirven para evitar las «distorsiones» y los «ruidos»?

Comentar:

Los juicios rápidos basados en las primeras impresiones

La proyección o tendencia a atribuir a los demás las propias motivaciones o frustraciones

El prejuicio o juicio preconcebido provocado por experiencias pasadas

La predisposición o tendencia a sacar conclusiones antes de conocer todos los hechos

La falta de consideración por las fantasías, las ideas o los ideales de los demás (motivación)

Con esta podemos trabajar los prejuicios, las proyecciones personales, el hecho de sacar conclusiones sin tener la suficiente información, de juzgar a los demás, de no empatizar, etc. nos permite poner en relación todos los contenidos que se trabajaron en las sesiones anteriores, y cómo todos estos aspectos se pueden poner en positivo.

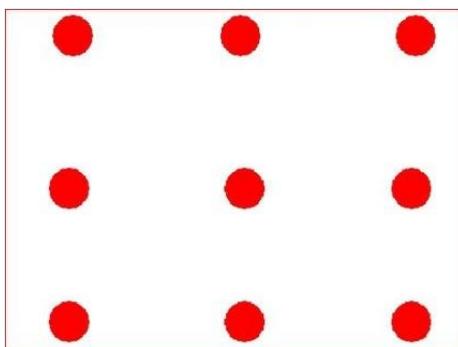
Acabada esta actividad, damos paso a la siguiente:

Actividad los 9 puntos

Esta actividad plantea cómo nosotros mismos solemos ponernos barreras mentales.

Primero se les da el papel con los nueve puntos o se les dibuja en la pizarra o en un Papelógrafo, y se les da la siguiente instrucción:

Une los 9 puntos con 4 líneas rectas sin levantar el lápiz del papel.



Se les deja entre cinco y diez minutos, y se pone en común lo que ha pasado.

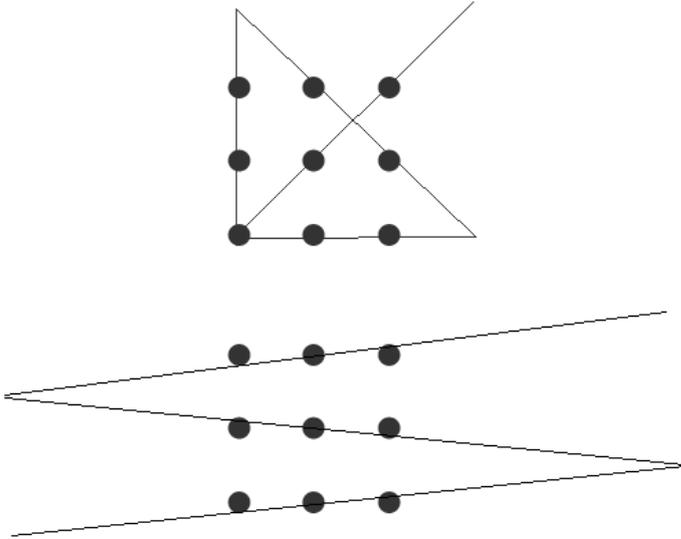
¿Qué ha pasado?

¿Habéis podido unir los 9 puntos tal como os he indicado? En caso negativo,

¿por qué no? La idea clave es que percibamos un cuadrado, es preciso que «abramos» la mirada y «veamos» más allá de los 9 puntos.

Se demuestra la solución. ¿Qué ha hecho posible que se pueda realizar?

¿Qué necesitamos para poder realizar los 9 puntos?

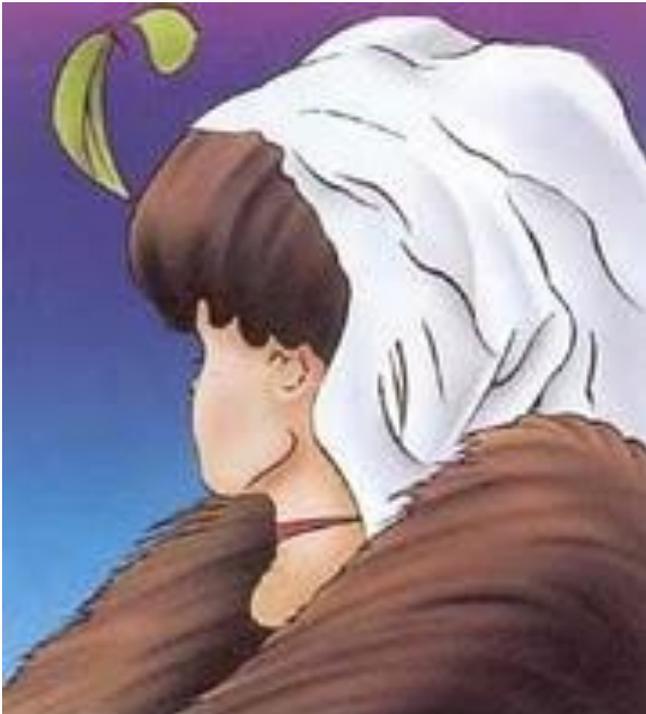


Otra actividad posible para trabajar las percepciones es la siguiente:

Actividad El cóctel perceptivo

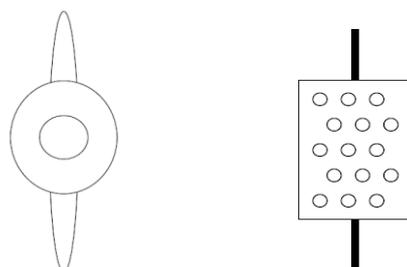
Esta actividad es una mezcla de diferentes actividades: la joven y la anciana, los dibujos y el cuento del elefante. Consiste en reflexionar sobre la construcción de la realidad y cómo la percepción juega un papel importante y clave.

En primer lugar, se proyecta la imagen de la joven/la anciana en el cañón o bien, si no tenemos proyector, repartimos fotocopias de la imagen a los participantes. Pedir que digan qué ven:



Poner en común qué ha visto cada uno y decidir cuál es la imagen correcta, qué hay realmente de todo lo que dicen.

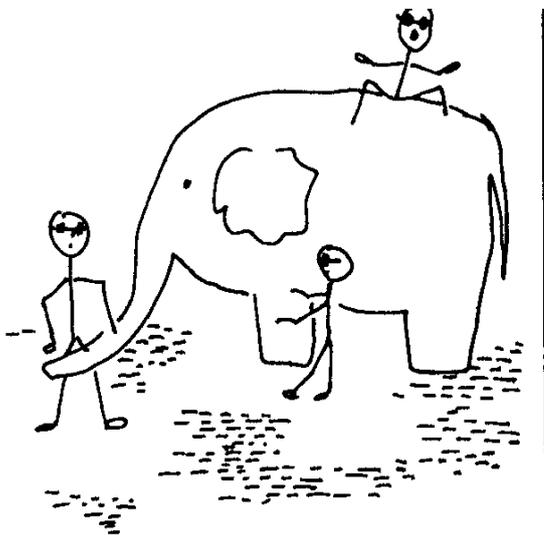
A continuación, igual que antes, visualizan los dos dibujos y se les pregunta qué es este dibujo. Se pone en común qué ha visto cada uno, incluida la educadora, y decidimos qué es lo que realmente es cada dibujo:



Posibilidades de respuesta: 1. Un mejicano con canoa, un ventilador, un avión visto por delante, una aceituna con un palillo, etc. 2. Un cuadro abstracto, un repartidor de magdalenas con bicicleta, un colador, una caja para llevar pájaros, un pincho de queso, etc.

Y, finalmente, se les explica el cuento del elefante a modo de conclusión final y para generar reflexión hacia el importante papel que tienen las percepciones en la construcción de la realidad:

Un grupo de ciegos se encuentran por primera vez con un elefante. Al cogerlo por la cola, uno de ellos dice:



«Un elefante es como una cuerda». Cogiéndolo por la oreja, otro ciego exclama: «¡Qué va! parece cartón grueso». Otro más, abrazándolo por la pierna, explica: «A mí más bien me parece un tronco de árbol». Pero otro más, chafándole la trompa, dice: «Yo diría que es como una serpiente».

Como que ninguno de ellos lo percibió en su totalidad, cada uno tenía una idea parcial de lo que era. Aunque cada percepción era verdadera, tal percepción no era más que una parte de la totalidad.

Acabadas las tres dinámicas de la actividad, se plantean las siguientes preguntas para generar debate:

¿Qué es lo que ha pasado? ¿Qué habéis visto en las imágenes?

De todo lo que decís, ¿cuál es la respuesta correcta?

¿Por qué creéis que pasa esto?

¿Qué consideraréis que puede comportar que cada uno vea algo diferente de un mismo objeto?

¿Alguna vez os ha pasado alguna situación similar en la vida real?

f) Trabajo individual

A partir del conflicto que ha tenido el joven y por el que está cumpliendo una medida en régimen de medio abierto, se propone reflexionar de qué forma han influido las percepciones.

A partir de aquí, se solicita que explique qué ha aprendido de la sesión y cómo le puede ayudar en su vida cotidiana.

Se finaliza la sesión concretando los puntos fundamentales que han salido.

SESIÓN 5. ACTITUDES, ESTILOS DE AFRONTAMIENTO DEL CONFLICTO Y VALORES

a) Objetivos

- Reflexionar sobre las propias actitudes y valores
- Promover el sentido de agencia (responsabilidad) ante la toma de decisiones
- Conocer qué estilos de afrontamiento se pueden adoptar ante los conflictos
- Fomentar una resolución a los conflictos de tipo cooperativo y solidario

b) Contenidos

- Las actitudes
- Los pasos a seguir ante la toma de decisiones para el cambio de actitudes y comportamientos
- Los valores
- Estilos de afrontamiento ante el conflicto: competir, evitar, acomodar y colaborar

c) Competencia

- Cognitiva
- Interacción

d) Introducción

Empezaremos la sesión recordando la anterior sesión sobre las percepciones.

Recordaremos que:

- Todo no es como parece a primera vista.
- Necesitamos contrastar la información que tenemos.
- Todo es relativo.
- En nuestra manera de ser y hacer actuamos sin utilizar la empatía, la escucha activa. Utilizamos, generalmente, los prejuicios, las proyecciones y todo lo contrario de lo que tendríamos que utilizar...

e) Desarrollo de la sesión

Cada uno de nosotros tiene una serie de actitudes en relación a diferentes temas que organizan nuestra vida. Estos temas son comunes para todos pero cada persona elige la manera sobre cómo quiere vivir estas cuestiones. El listado que a continuación os presento forma el proyecto vital de una persona. ¿A qué asuntos me estoy refiriendo?: (el/la dinamizador/a proyecta la siguiente imagen).

LAS ACTITUDES DEFINEN COMO SOY (no hablamos de bien o mal) ya que las puedo observar en cómo yo llevo los siguientes asuntos relacionados con:

- La higiene personal**
- La imagen personal** (mi peinado, maquillaje, tatuajes, etc.)
- Vestir** (mi estilo, el seguir una moda etc.)
- Orden y limpieza** (mi habitación, mi armario, etc.)
- Cuidado de mis objetos personales** (mis cosas, etc.)
- Alimentación** (de bocatas, de pizzas, como poco, demasiado, frutas, pescado, etc..)
- Salud personal** (deporte, drogas, ir o no al medico, etc.)
- Estudios** (mis intereses, mi dedicación, mi interés, etc.)
- Amistades personales** (conocidos, amigos de verdad, el como son, etc..)
- Sexualidad** (los riesgos que asumo, relación profunda o sin importancia)
- La familia** (poco o mucho tiempo con ella, compromiso..)

Tota esta agenda de temas define como soy, son mi carnet de identidad.

ACTITUD ES LA FORMA DE ACTUAR DE UNA PERSONA



SON MI CARNET DE IDENTIDAD

A continuación, damos paso a la primera actividad.

Actividad ¿Cómo soy?

La actividad empieza respondiendo, a nivel individual, a la siguiente pregunta:

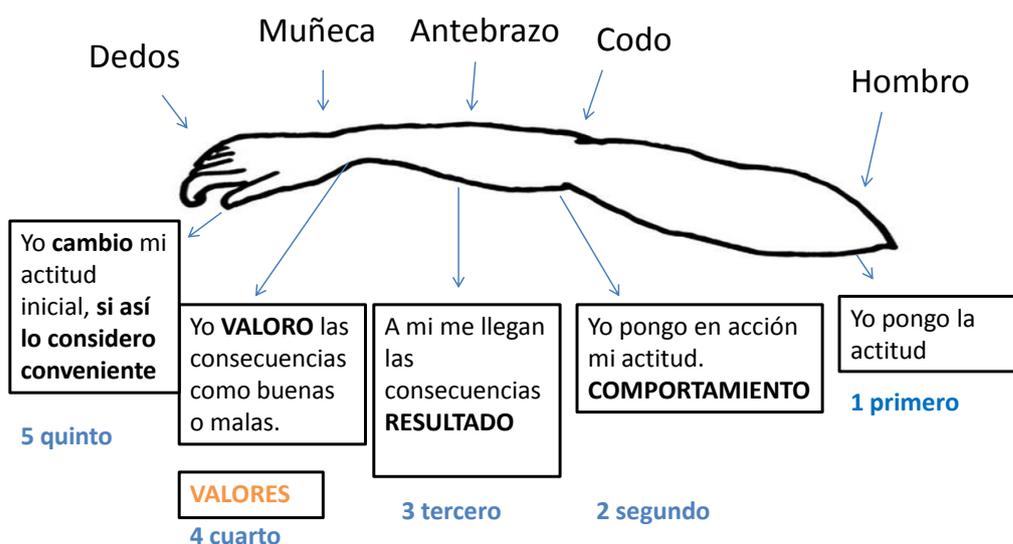
Explica cómo eres en relación a tres de estos temas: higiene personal, imagen personal, orden y limpieza, cuidado de mis objetos personales, alimentación, salud, estudios, amistades, sexualidad, familia. Puedes elegir los que tú quieras.

Cada uno de los jóvenes explica al resto del grupo lo que ha escrito. Los jóvenes han reflexionado sobre ellos mismos, y el hecho de exponerlo en grupo permite que el resto pueda conocer mejor a sus compañeros. Si el/la dinamizador/a lo considera conveniente, se puede reservar esta actividad para trabajarla más en profundidad en el espacio individual con el joven.

Posiblemente, en algunos de los temas habréis coincidido, pero en otros cada uno de vosotros es diferente. Esto es porque cada persona lleva estos temas a su manera, en función de sus preferencias, de lo que está bien o mal para ella y, sobre todo, acaba haciendo aquello que le ha funcionado bien. Por ejemplo, en temas de higiene, si solo me ducho un vez a la semana, soy un sucio, probablemente la gente se aparte y alguien me comentará que huelo mal. Si yo soy un sucio pero veo que el resultado es negativo para mí, posiblemente

cambie de actitud y procure ser más limpio. En el futuro mantendré esta actitud y el comportamiento porque veré que la gente no me rechaza, sino al contrario. Las actitudes pasan por la propia persona, son personales y propias. Tal como hemos comentado antes, todos estos temas son comunes a todos, pero cada persona los lleva a su manera. Vamos a ver cuáles serían los pasos a seguir en caso de querer cambiar algunas de estas actitudes. Utilizaremos el dibujo de una cascada (un brazo) para que se entienda mejor. Todo empieza por el hombro (pongo la actitud), el codo (ejecuto un comportamiento), el antebrazo (tengo un resultado), la muñeca (es el momento para valorar) y los dedos (hay movilidad para introducir nuevas actitudes).

“LA CASCADA PROPIA” MIS ACTITUDES



1er paso. Las actitudes personales son las que hacen que nosotros nos posicionemos o nos definamos ante nuestras obligaciones, actividades o tareas a realizar o situaciones de la vida.

2º paso. Esta actitud ¿cómo la podemos ver? Con nuestra manera de comportarnos. Volviendo al ejemplo de antes, si yo tengo una actitud de ser poco limpio, seguramente iré sucio. Así, la persona, a partir de una actitud, ejecuta un comportamiento.

3er paso. La actitud y el comportamiento tendrá un resultado. Se generan, por lo tanto, unas consecuencias para mí, tanto si se trata de un resultado negativo como positivo.

4º paso. Sigue siendo la propia persona la que, a partir de estas consecuencias, se puede dar la oportunidad de valorar (pensar) si ha resultado bueno para ella este resultado. Por lo tanto, la persona puede valorar: su actitud inicial, su conducta y, por último, el resultado. Por esto, el dibujo es «la muñeca» de la mano, ya que tiene movimiento, es flexible y da margen al cambio.

5º paso. Finalmente, será la propia persona la que tiene la capacidad de cambiar y el poder de modificar sus actitudes personales. Esto le tiene que permitir aventurarse en nuevas actitudes y maneras de comportarse en los temas que hemos visto antes.

Se puede proyectar lo siguiente:

*NOSOTROS, POR LO TANTO, SOMOS LOS RESPONSABLES, YA QUE
TODO PASA «POR MI» O «POR MI PROPIA PERSONA»*

Nos tenemos que fijar en que en el cuarto paso aparecen los valores. Las personas no tenemos una actitud indiferente y pasiva con aquello que vemos o con lo que nos pasa, sino que lo vemos bien o mal, justo o injusto, correcto o incorrecto, agradable o penoso, según nuestra manera de pensar. Le damos valor a las cosas cuando, para nosotros, tiene una calidad importante (negativa o positiva) y puede ser que justifique a veces una actitud y un comportamiento por los valores que yo tengo. Si yo le doy valor a la familia, seguramente haré lo posible para estar bien con ella, y si no me entiendo con ella tal vez lo pase mal porque, para mí, es importante, tiene un valor. Muy a menudo solemos tomar decisiones, y estas se toman según nuestros valores.

A continuación se presenta una actividad donde los jóvenes tendrán que tomar una decisión en función de sus valores, y sus esquemas de pensamiento.

Actividad El trasplante de corazón

Consiste en presentar un dilema ético que hay que resolver grupalmente.

Consta de 3 fases:

1º. Se presenta la situación-dilema:

«Eres cirujano de un gran hospital. Pertenece a una comisión que tiene que tomar una importante decisión:

Tenéis 7 pacientes en espera urgente de un trasplante de corazón. Ahora mismo, solo tenéis un donante. Todos los pacientes podrían recibir el corazón.

¿Qué paciente crees que tendría que recibir el corazón? ¿Por qué?

La comisión tiene que llegar a un acuerdo antes de 15 minutos.

Pacientes:

- Una famosa cirujana en la cresta de su carrera. Tiene 31 años. No tiene hijos.
- Una niña de 12 años. Estudia música.
- Un profesor de 40 años. Tiene 2 hijos.
- Una chica de 15 años embarazada. Soltera y sin hijos.
- Un sacerdote de 35 años.
- Un joven de 17 años. Es camarero y mantiene a sus progenitores con sus ingresos.
- Una mujer científica a punto de descubrir la vacuna del SIDA. No tiene hijos y es lesbiana.

2º. Se deja un tiempo para tomar una decisión individualmente.

3º. Nos organizamos por subgrupos (de 4-5 personas máx.). Se deja un tiempo para debatir y tomar una decisión conjunta.

A medida que llegamos al tiempo límite, se va informando de los minutos restantes (para aumentar la tensión).

4º. Se exponen al grupo-clase las decisiones que ha tomado cada subgrupo.

Reflexión con el grupo-clase. Se pregunta:

- ¿Qué papel ha tenido el tiempo en la toma de decisiones?
- ¿Qué elementos habéis tenido en cuenta a la hora de decidir?
- ¿Qué es lo que sí tenía el paciente al que le habéis dado el corazón?
- ¿Qué es aquello que habéis valorado negativamente que tuvieran o no tuvieran los pacientes?
- ¿Te dice alguna cosa sobre tus ideas preconcebidas? ¿Y en relación a las ideas sociales?

(explicar los conceptos de: prejuicios, discriminación)

¿Qué elementos creéis que han facilitado que os hayáis puesto de acuerdo?

¿Qué elementos creéis que han dificultado que os hayáis puesto de acuerdo?

Hemos visto cómo las actitudes determinan nuestra manera de ver la realidad. Ahora concretaremos más y trabajaremos las actitudes que uno puede tomar ante determinadas situaciones de dificultad o problema. Es importante entender que es normal que aparezcan problemas y conflictos con los demás, no somos

perfectos y, precisamente, superar estas situaciones para que no nos hagamos daño a nosotros mismos ni a los demás nos puede ayudar a aprender y a crecer de la experiencia. Por lo tanto, lo importante es cómo yo afronto la situación y cuál es el resultado final. Podemos adoptar diferentes estilos, y el ejercicio que a continuación os propongo, trata de ver qué estilos podemos adoptar ante los conflictos, y cuáles son las consecuencias para mí y para los demás.

Actividad. La naranja

Salen cuatro personas del aula (que son las que formarán pareja) y se tienen que leer las instrucciones que hay continuación. Si el/la dinamizador/a lo considera oportuno, puede salir del aula con los jóvenes para que no hablen entre ellos de la actividad que tienen que hacer.

Primero, una de las parejas hará la actividad, y el resto de personas que se han quedado en el aula observarán. Después de que haya actuado la primera pareja, lo hará la segunda.

CANDIDATO A

Estamos en 2127. Un desastre nuclear ha eliminado todas las plantas de la tierra. La miseria y las enfermedades son cotidianas en el día a día de la llamada nueva humanidad.

Tu marido/mujer está muy grave, y le queda poco tiempo de vida. Para salvar su vida es necesaria la piel de una naranja, pero, lamentablemente, es poco probable encontrar una naranja.

¡Lo tienes que intentar!!! ¡Tienes que hacer todo el posible para salvar su vida!!!
Dejas a tu pareja a un paso de la muerte e inicias un viaje desesperado a los campos más cercanos al lugar donde te encuentras.

Después de mucho buscar llegas a un huerto donde ves que hay un naranjo; parece que está muerto pero, por suerte, todavía conserva una naranja. De repente, otro visitante llega con las mismas intenciones de llevarse la naranja.

Tú necesitas la naranja, y no te quedan más que unos pocos minutos para salvar la vida de tu pareja.

¡CONSÍGUELA!

CANDIDATO B

Estamos en 2127. Un desastre nuclear ha eliminado todas las plantas de la tierra. La miseria y las enfermedades son cotidianas en el día a día de la llamada nueva humanidad.

Tu marido/mujer está muy grave, y le queda poco tiempo de vida. Para salvar su vida es necesaria la piel de una naranja, pero, lamentablemente, es poco probable encontrar una naranja.

¡Lo tienes que intentar!!! ¡Tienes que hacer todo lo posible para salvar su vida!!!
Dejas a tu pareja a un paso de la muerte e inicias un viaje desesperado a los campos más cercanos al lugar donde te encuentras.

Después de mucho buscar llegas a un huerto donde ves que hay un naranjo; parece que está muerto pero, por suerte, todavía conserva una naranja. De repente, otro visitante llega con las mismas intenciones de llevarse la naranja.

Tú necesitas la naranja, y no te quedan más que unos pocos minutos para salvar la vida de tu pareja.

¡CONSÍGUELA!

A partir de esta dinámica se espera que los jóvenes hayan utilizado un estilo de afrontamiento del conflicto. Lo ideal es que se puedan dar cuenta de que si hablan y negocian, a pesar de tener intereses comunes (la naranja), cada uno de ellos perseguía cosas diferentes, uno el jugo y el otro la piel. Es importante remarcar que las actitudes colaboradoras son las que nos permiten construir relaciones positivas entre las personas, y que si se llega a un acuerdo y se negocia, ambos acaban ganando.

ACTITUDES ANTE LOS CONFLICTOS

COMPETIR: Tiburón; se preocupa de los sus intereses y siempre intenta ganar el máximo para el. Cree que se ha resuelto el problema cuando ha conseguido lo que quería. **(yo gano/ tu pierdes)**



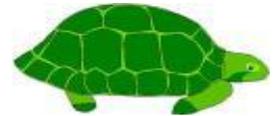
COLABORAR: Búho; busca la manera de generar ganancias suficientes para que las dos personas implicadas puedan conseguir sus objetivos. Cree que se ha resuelto el problema cuando nadie gana o pierde del todo. **(yo gano/ tu ganas)**



ACOMODAR: Oso; se preocupa solo por los objetivos del otro. Cree que se ha solucionado el problema cuando el otro se ha satisfecho y tiene lo que quiero. **(yo pierdo/tu ganas)**



EVITAR: Tortuga; simula que no pasa nada, que no hay ningún problema a solucionar, no le preocupan ni sus objetivos ni los del otro. Cree que se ha resuelto el problema por que no hay tal problema. **(yo pierdo/tu pierdes)**



La actitud de querer ganar (competir) siempre, no respetar al otro, ni preocuparse, entorpece y destruye. Solo pensando en nuestro propio beneficio, posiblemente conseguimos lo que queremos, pero si de manera sistemática utilizamos este estilo, perdemos una amistad, una pareja, un familiar. No es una buena manera de resolver los conflictos con los demás, porque utilizamos formas desagradables, que intimidan y rebajan a la persona que tenemos delante.

La acomodación sería el otro extremo, es cuando me preocupo demasiado por el otro y poco de mí, cedo en todo, y me olvido de defender aquello que para mí es importante o justo.

La evitación es cuando no hago nada por solucionarlo, puede ser útil cuando el otro está demasiado enfadado, y podemos prever que es imposible hablar, o cuando se ha intentado pero no vemos en el otro ninguna intención o voluntad de hablar. En este caso, ambos pierden. En determinados casos, por lo tanto, puede ser útil evitar a ciertas personas con las que es imposible que me pueda

llegar a entender. No siempre hablando solucionamos las cosas, es preciso que el otro también ponga de su parte.

Por último, la colaboración sería lo más parecido al estilo comunicativo asertivo que vimos en la sesión de comunicación. Me preocupo de lo «mío» pero sin desconsiderar ni menospreciar lo que el otro pide, quiere o necesita. Intento llegar a un acuerdo y, en caso de que lo consiga, ambos salen ganando. El otro también tiene una actitud abierta, dialogante y flexible.

Resumen

Hoy hemos visto que las actitudes se pueden cambiar y que depende únicamente de nosotros que esto sea posible. Previamente a un cambio de actitud, debe existir la voluntad de que ello suceda, y dicha voluntad existe cuando valoramos las consecuencias de lo que nos ha pasado como negativas para nosotros mismos. Por ello, es preciso pararnos a pensar, y ver qué es lo que no nos está funcionando bien para empezar así a hacer cambios de actitud.

Ante determinados conflictos, que pueden venir dados por una mala comunicación (tal como vimos en las sesiones anteriores), o por tener puntos de vista diferentes e intereses comunes, solemos adoptar actitudes egoístas (competir), pasivas (acomodar o evitar), o colaboradoras. Si quiero conservar la relación (preocupación por el otro), pero también hacerme valer y defender lo que para mí es justo o deseo, utilizaré una actitud colaboradora. Esta actitud implica tener apertura (lo que me permitirá escuchar), confianza en el otro (lo que me permitirá querer dialogar), y tener claro cuál es mi mensaje (qué quiero, cómo me siento). Pero, no siempre las personas se quieren entender; a veces, el conflicto no se puede resolver, es preciso voluntad de entendimiento por ambas partes.

Trabajo individual

Se propone realizar una actividad que consiste en cuatro situaciones, que tienen cada una cuatro formas diferentes de responder. Estas cuatro formas corresponden a los diferentes estilos de conflicto trabajados a nivel grupal, que el joven tiene que identificar. Además, la educadora puede repasar conjuntamente con el joven el estilo que con más frecuencia utiliza este.

Identificar el estilo de cada persona ayuda a entender su punto de vista, cómo vive la situación. Algunas preguntas que pueden ayudar a la reflexión son:

¿Qué respuesta suelo dar con más frecuencia? ¿Qué consecuencias comporta? ¿Qué responsabilidad tiene él/ella ante la respuesta seleccionada? La respuesta escogida, cumple los tres criterios de adecuación del estilo (practicidad, resolución y componente ético)? ¿Considero que es la adecuada? ¿Qué supondría escoger otra? ¿Por qué no la escojo? ¿Qué beneficios hay entre escoger una u otra? ¿Me gustaría cambiarla? En caso afirmativo, ¿qué podría hacer para cambiarla?

SITUACIONES

«La fiesta»

Marta y tú vais a una fiesta con su novio. Él es dos años mayor y no ha parado de beber alcohol y de comportarse groseramente con las chicas. Tú lo has pasado muy mal y solo esperabas el momento de irte. Marta parece no darse cuenta de nada y está realmente encantada de salir con este chico. Como se veía que se iba a hacer tarde, Marta te ha invitado a quedarte a dormir en su casa y, lógicamente, comentáis la fiesta. Marta quiere saber qué opinas de su novio.

¿Qué le dices?

1. Le dices lo que piensas sin ofender. Escuchas los motivos por los que a Marta le gusta este chico. Vas con mucho cuidado a la hora de manifestar tu opinión.

2. Le dices que tienes mucho sueño y que ya hablaréis en otro momento.
3. Intentas convencerla de cómo es el chico en realidad, ya que ella está demasiado enamorada y no se da cuenta.
4. Intentas manifestar tu opinión pero cuando ves que Marta está muy segura de su novio, piensas que, probablemente, estás equivocada.

«El equipo de fútbol»

El equipo de fútbol de tu pueblo ha perdido dos partidos seguidos. tú eres el hermano mayor de uno de los jugadores y crees que ni el entrenador ni ningún compañero se preocupa de acompañar a unos jugadores, que no tienen cómo desplazarse cuando juegan fuera; durante semanas, lo has tenido que hacer tú. Tú tienes otro hermano que juega a baloncesto y no le puedes acompañar ni ver jugar casi nunca. Hace quince días dijiste que tenías el coche estropeado para forzar a alguien a asumir su parte de responsabilidad. El resultado ha sido que solo han comparecido cinco jugadores cada partido y no hay nadie en la reserva. Está claro que siempre perderán.

¿Qué haces?

1. Decides hablar con la presidenta del Club y le dices que o arregla la situación o se queda sin jugadores.
2. Consideras que no tiene ninguna importancia perder los partidos y que lo importante es participar.
3. Decides hablar con las familias de los jugadores para averiguar cómo es que no ofrecen apoyo a estos jóvenes. Explicas como te encuentras y escuchas sus razones. Intentáis poneros de acuerdo entre todos/as.
4. No quieres ocasionar problemas y decides seguir haciendo el transporte.

«El cine»

Hoy es el día del espectador y tú y tus amigos Juan Carlos, Rubén, Antonio, Iván habéis quedado para ir al cine. Tenéis que decidir qué película vais a ver. A ti te gustan los thrillers, a tu amigo Antonio las películas de ciencia ficción y al resto les da igual. Las últimas dos películas que habéis ido a ver han sido de ciencia ficción, Antonio es el que siempre ha escogido. Tú tienes muchas

ganas de ver la última película que han estrenado «Non stop (Sin escalas)»; te han dicho que es muy emocionante y que estás en un «ay» toda la película. Propones muy ilusionado ir a ver la película, pero Antonio dice que no, que mejor ver la última de ciencia ficción que esté en cartelera. El resto de amigos no dicen nada. Tú te has quedado sorprendido ante la reacción de Antonio.

¿Qué haces?

1. Entrás a ver la película que dice Antonio y cuando se acaba dices que tienes mucha prisa y te vas a casa.
2. Te acercas a Antonio para decirle que seguramente es una película muy buena y que seguro que os lo pasaréis muy bien.
3. Discutes con Antonio y decides que lo mejor es que cada uno entre a ver la película que más le guste.
4. Dices a Antonio que te sabe mal que no tenga en cuenta qué película quiere el resto. Propones que cada uno diga qué película quiere ver y vais a la más votada.

«La porra»

El otro día hicisteis una porra para el partido de fútbol. Ganaste tú y decidiste ir con unos amigos a comer unas hamburguesas e invitarlos con el dinero de la porra. Al cabo de unos días te encontraste con Albert, es uno de tus mejores amigos y hacía mucho que no le veías porque está muy ocupado «con sus nuevos amigos del barrio». Te preguntó qué hiciste con el dinero de la porra. Tú te quedaste parado porque no sabías qué responder. Sabes que le sabrá mal que no lo hayas invitado. Lo querías hacer, pero estás dolido porque últimamente no te dice nada.

¿Qué haces?

1. Cuando ves a Alberto aprovechas la ocasión y le dices que quieres quedar con él para hablar sobre cómo te sientes. Estás dispuesto a escucharlo pero también quieres explicar tu punto de vista.

2. Dices a Albert que no tiene sentido continuar siendo amigos cuando él pasa de ti.
3. Comentas a Albert que invitaste a unos amigos. Él te dice que también está saliendo con otro grupo de chicos, que estas cosas pasan, que vas conociendo a gente nueva y empiezas a salir con otra gente. No le da importancia, de forma que lo dejas así.
4. No quieres que le sepa mal que no lo hayas invitado y decides decirle que le querías invitar, y en aquel momento vais a comer una hamburguesa.

SESIÓN 6. TOMA DE DECISIONES

Para empezar la sesión, el dinamizador introducirá el tema con una pequeña aportación teórica y los participantes tendrán 4 o 5 hojas muy sintetizadas del contenido.

Para introducir esta sesión podríamos empezar por HACER una pregunta sobre lo que querríamos ser EN UN FUTURO, qué cosas es preciso saber para poder tomar una decisión que nos ayude a montar nuestro FUTURO... Con esto establecerá un *feedback* que les ayudará a ver qué tipo de preguntas-respuestas necesitan para poder tomar UNA DECISIÓN.

Las competencias de interacción son diversas conductas observables como: compartir, hablar por turnos, sincerarse, negociar, aceptar críticas, no estar de acuerdo de forma efectiva para intercambiar, y resistir la presión de los compañeros para no ceder cuando no corresponde.

Las decisiones se pueden clasificar teniendo en cuenta diferentes aspectos, como la frecuencia con que se presentan. Se clasifican según las circunstancias que afrontan estas decisiones sea cual sea la situación para



decidir y cómo decidir.

Las decisiones programadas son aquellas que se toman frecuentemente, es decir, son repetitivas y se convierten en una rutina a aplicar, al igual

que el tipo de problemas que resuelve, y se presentan con cierta regularidad ya que se tiene un método bien establecido de solución y por lo tanto ya se conocen los pasos para abordar ese tipo de problemas, por ello, también se las llama decisiones estructuradas. La persona que toma este tipo de decisión no tiene la necesidad de diseñar ninguna solución, sino que simplemente se rige por la que se ha seguido anteriormente.



Las decisiones programadas se toman de acuerdo con políticas, procedimientos o reglas, escritas o no escritas, que facilitan la toma de decisiones en situaciones recurrentes porque limitan o excluyen otras opciones.

Por ejemplo, los gerentes pocas veces tienen que preocuparse por el tramo salarial de un empleado reciente contratado

porque por regla general, las organizaciones cuentan con una escala de sueldos y salarios para todos los lugares. Hay procedimientos rutinarios para tratar problemas rutinarios.

En cierta medida, las decisiones programadas limitan nuestra libertad, porque la persona tiene menos espacio para decidir qué hacer. A pesar de ello, el propósito real de las decisiones programadas es liberarnos. Las políticas, las reglas o los procedimientos que utilizamos para tomar decisiones programadas nos ahorran tiempo, permitiendo con esto dedicar atención a otras actividades más importantes.

Las decisiones no programadas, también llamadas no estructuradas, son decisiones que se toman ante problemas o situaciones que se presentan con poca frecuencia, o aquellas que necesitan de un modelo o proceso específico de solución, por ejemplo: «Lanzamiento de un nuevo producto al mercado». En

este tipo de decisiones es necesario seguir un modelo de toma de decisión para generar una solución específica para ese problema en concreto.

PROCESO DE TOMA DE DECISIONES

1. Identificar y analizar el problema

Esta etapa consiste en comprender la condición del momento y visualizar la condición deseada, es decir, encontrar el problema y reconocer que se tiene que tomar una decisión para llegar a la solución de este. El problema puede ser actual, porque hay una brecha entre la condición presente real y la deseada, o potencial, porque se estima que esta brecha existirá en el futuro.

¿QUÉ?

2. Identificar los criterios de decisión

Consiste en identificar aquellos aspectos que son relevantes en el momento de tomar la decisión, es decir, aquellas pautas de las que depende la decisión que se tome. Muchas veces, la identificación de los criterios no se realiza de forma consciente previa a las siguientes etapas, sino que las decisiones se toman sin explicitar los mismos, a partir de la experiencia personal de los tomadores de decisiones. En la práctica, cuando se tienen que tomar decisiones muy complejas y, en particular, en grupo, puede ser útil explicitar, para evitar que en el momento de analizar las opciones se manipulen los criterios para favorecer una u otra opción de solución óptima.

¿QUIÉN?

3. Definir la prioridad para atender el problema

La definición de la prioridad se basa en el impacto y en la urgencia que se tiene para atender y resolver el problema. Esto es, el impacto describe el potencial al cual se encuentra vulnerable, y la urgencia muestra el tiempo disponible que se cuenta para evitar o al menos reducir este impacto.

¿CUÁNDO?

4. Generar las opciones de solución

Consiste en desarrollar diferentes posibles soluciones al problema. Si bien en la mayoría de los casos es imposible conocer todas las posibles soluciones al problema, cuantas más opciones se tengan va a ser mucho más probable encontrar una que resulte satisfactoria.

¿CÓMO?

Para generar gran cantidad de opciones es preciso una cuota importante de creatividad. Existen diferentes técnicas para potenciar la creatividad, como la lluvia de ideas, las relaciones forzadas, etc.

En esta etapa es importante la creatividad de los tomadores de decisiones.

¿DÓNDE?

5. Evaluar las opciones

Consiste en hacer un estudio detallado de cada una de las posibles soluciones que se generaron para el problema, es decir valorar sus ventajas y desventajas, de forma individual respecto a los criterios de decisión, y una respecto a la otra, asignándolos a un valor ponderado.

En esta etapa del proceso es importante el análisis crítico como cualidad de los tomadores de decisiones.

6. Elección de la mejor opción

En este paso se escoge la opción que según la evaluación obtuvo mejores resultados para el problema. Existen técnicas (por ejemplo, análisis jerárquico de la decisión) que nos ayudan a valorar múltiples criterios.

¿CUÁL?

Los siguientes términos pueden ayudar a tomar la decisión según el resultado que se busque:

- Maximizar: tomar la mejor decisión posible.

- Satisfacer: elegir la primera opción que sea mínimamente aceptable satisfaciendo de esta manera una meta u objetivo buscado.
- Optimizar: la que genere el mejor equilibrio posible entre diferentes metas.

7. Aplicación de la decisión

Poner en marcha la decisión tomada para así poder evaluar si la decisión fue o no acertada. La implementación probablemente derive en la toma de nuevas decisiones, de menor importancia.

¿ESTA?

8. Evaluación de los resultados

Después de poner en marcha la decisión es preciso evaluar si se solucionó o no el problema, es decir si la decisión está teniendo el resultado esperado o no. Si el resultado no es el que se esperaba, se tiene que mirar si es porque hay que darle un poco más de tiempo para obtener los resultados o si definitivamente la decisión no fue la acertada. En este caso, se tiene que iniciar el proceso de nuevo para encontrar una nueva decisión.

¿CUÁNDO?

El nuevo proceso que se inicie en el caso de que la solución haya sido errónea, contará con más información y se tendrá conocimiento de los errores cometidos en el primer intento.

9. Procesos cognitivos implicados en la toma de decisiones

Igual que en el pensamiento crítico, en la toma de decisiones se utilizan ciertos procesos cognitivos como:

1. Observación: Analizar el objetivo, examinar con atención y recato, atisbar. Inquirir, investigar, escudriñar con diligencia y cuidado algo. Observar es aplicar atentamente los sentidos a un objeto o a un fenómeno, para estudiarlos tal como se presentan en realidad, puede ser ocasional o casualmente.

2. Comparación: Relación de semejanza entre los asuntos tratados. Fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanza. Símil teórica.
3. Codificación: Autoconocerse, conocer quién soy, quiénes somos, y clarificar valores. Hacer o formar un cuerpo de leyes metódico y sistemático. Transformar mediante las reglas de un código la formulación de un mensaje.
4. Organización: Curso de acción más responsable, evaluar opciones para elegir el curso de acción más responsable. Disposición de arreglo u orden. Regla o modo que se observa para hacer las cosas.
5. Clasificación: Ordenar disponiendo por clases/categorías. Es un ordenamiento sistemático de algo.
6. Resolución: Implementación de la toma de decisiones. Término o conclusiones de un problema, parte en que se demuestran los resultados.
7. Evaluación: Hacer el señalamiento del rango. Análisis y reflexión de los anteriores razonamientos y las conclusiones.
8. Retroalimentación (*feedback*): evaluación de los resultados obtenidos, el proceso de compartir observaciones, preocupaciones y sugerencias, con la intención de recabar información, a nivel individual o colectivo, para intentar mejorar el funcionamiento de una organización o de cualquier grupo formado por seres humanos. Para que la mejora continua sea posible, la retroalimentación tiene que ser pluridireccional, es decir, tanto entre iguales como en el escalafón jerárquico, en el que debería funcionar en ambos sentidos, de arriba para abajo y de abajo para arriba.

Para trabajar la toma de decisiones, una de las actividades propuestas podría ser la NASA, en la que entran los factores que nos corresponden, como son la toma de decisiones, la diferencia del trabajo individual y de grupo, la capacidad de saber defender un criterio y la negociación.

ACTIVIDAD LA NASA

Se presenta a los alumnos una hoja con los quince elementos y el texto de la situación concreta.

Tienen que ir siguiendo las indicaciones, con una puntuación individual y, posteriormente, otra en grupo, para llegar al consenso.

Primero, se les lee la hoja con la explicación de lo que tienen que hacer. Por lo tanto, rellenarán la puntuación individual, en 10 minutos.

Después, con el grupo, en 20 minutos, tienen que llegar a un consenso respecto a la puntuación y escribirlo en la columna correspondiente.

Posteriormente, analizarán los resultados obtenidos según las indicaciones.

Finalmente, se verá que es mucho más difícil llegar a unos resultados adecuados individualmente y que, por lo tanto, es mejor trabajar en equipo, que es diferente que en grupo, y se tiene que llegar a un consenso.

f) Trabajo individual

A partir de este ejercicio, y de lo que el dinamizador haya destacado en la observación, se tendrían que ir trabajando aquellos factores significativos, como por ejemplo:

- ✓ Defender el criterio de forma asertiva
- ✓ Escuchar a los demás para contrastar los criterios
- ✓ Llegar al consenso después del diálogo y el *feedback*
- ✓ Valorar la aportación de los demás y la nuestra propia

SESIÓN 7. GESTIÓN DE LAS EMOCIONES (I)

a) Objetivos

- Identificar las emociones
- Analizar las emociones
- Reflexionar sobre los motivos que nos llevan a determinadas reacciones

b) Contenidos

- las emociones (identificación y análisis)

- la ansiedad y la ira
- formas concretas de gestionar las emociones de ansiedad e ira

c) Introducción

Preguntamos a los chicos y chicas lo siguiente qué hicimos el día anterior.

A partir de las diferentes aportaciones surgidas, les recordamos que estuvimos trabajando la toma de decisiones y la presión que puede tener el grupo de iguales en la toma de nuestras decisiones. Les preguntamos de nuevo: ¿qué me pasa cuando tomo una decisión u otra? Por ejemplo, si mi amiga me pide un jersey y yo tomo la decisión de no dejárselo, ¿cómo me siento?

A raíz de las diferentes respuestas que den (por ejemplo: bien, mal, extraño, feliz, etc.) se les pregunta: ¿qué son «bien, mal, extraño, feliz, etc.»?

Esto son EMOCIONES, SENTIMIENTOS. Por lo tanto, a la hora de tomar decisiones me sentiré de una u otra manera y esto hará que actúe de una u otra forma. Por ejemplo, si estoy feliz, seré amable con mis amigos; si estoy enfadado, actuaré de forma agresiva o «pasando de todo». Esto es lo que trabajaremos a partir de ahora: las EMOCIONES y cómo las EMOCIONES TIENEN que ver en cómo yo ACTÚO conmigo mismo y con los demás.

g) Desarrollo de la sesión

Una vez hemos introducido la temática de la sesión (las emociones), a lo largo de la sesión de hoy realizaremos lo siguiente:

Identificar las emociones. Para poder gestionar las emociones, lo primero es saber identificarlas. Para trabajar esto, haremos las siguientes actividades:

- Vídeo. Son cinco cortes de diferentes dibujos animados, conocidos y cercanos a los jóvenes, en los que en cada uno de ellos se expresa una emoción. Al acabar el vídeo, es preciso que digan de qué emoción se trata. Es preciso prestar atención a lo que dicen porque a veces no diferencian la acción de la emoción (por ejemplo, a veces dicen «agresivo» en la escena del *Pato Donald*; en este caso no es una emoción, sino una acción).
- Dado. Sentados todos en corro se pasan el dado con los diferentes emoticonos en cada una de las caras del dado que expresa una emoción determinada. La dinámica consiste en que cada uno tira el dado y según el emoticono que le haya salido, tiene que pensar una situación en la que se

sintió así. Pongamos un ejemplo: si sale el emoticono 😊 (feliz) «me puse feliz cuando el chico que me gusta me envió un whatsapp para que nos viéramos». Al acabar el vídeo y la actividad del dado hacemos un listado de las emociones que han salido y presentamos la diapositiva 1 del power point para completar el listado con otras emociones que tal vez no han salido.

Analizamos las emociones. Esta parte se trabaja a partir de la actividad: PIENSO-SIENTO- ACTÚO. En primer lugar, se les explica que antes de sentir, he pensado y después de sentir, actúo en consecuencia. Por lo tanto, la orden que damos es: pensar (cabeza), sentir (corazón) y actuar (manos) y se les pone la diapositiva 2 del power point. A continuación, se les pone tres ejemplos (diapositiva 3):

CUANDO mi amiga Claudia me pide que le deje la moto PIENSO que no lo tendría que hacer porque si le pasa algo después me meteré en problemas. Entonces SIENTO que le estoy fallando (decepción), aunque no estoy convencida del todo, pero no quiero que se enfade conmigo y hable mal de mí. Así que acabo dejándosela, sin decirle nada para que vea que soy una «enrollada», pero yo no dejo de estar angustiada (preocupación) hasta que me la devuelve.

- CUANDO mi novio me alza la voz, PIENSO que no se merece nada en este mundo. SIENTO que le odio. Acaba gritando más y acabamos peleados (enojo).
- CUANDO me levanto temprano por las mañanas, PIENSO que voy a aprovechar el día. SIENTO felicidad y alegría, y actúo de forma simpática y amable con los demás.

Acabados los ejemplos, se les reparte la actividad y se les explica que ahora son ellos y ellas los que tienen que pensar en una situación que les haya pasado y tienen que decir qué pensaron, qué sintieron y cómo actuaron. Se les dice que el ejercicio es anónimo, que tienen que hacer un ejercicio de sincerarse y que después se recogerán todas las situaciones y se analizarán conjuntamente.

Esta actividad les puede resultar difícil. por eso es importante que las dinamizadoras de la sesión ayuden individualmente a cada uno de los jóvenes a realizarla.

Una vez han acabado la actividad, se recogen todas y se comentan en grupo: primero se lee la situación y después se les pregunta:

- ¿Qué pensáis sobre cómo ha pensado-sentido-actuado esta persona ante esta situación?
- ¿Creéis que ha sido correcto? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿De qué otra manera hubiera podido sentir y actuar? Lo importante es ver que hay otras alternativas que nos llevan a acciones más positivas, en el caso de acciones negativas.
- ¿Qué necesita para poder sentir y actuar de otra manera? Se puede vincular con el tema de las percepciones.

Acabamos la actividad explicando las diapositivas 4, 5 y 6 del power point que tiene que ir acompañadas de ejemplos cercanos a los jóvenes a fin de facilitar la comprensión de los contenidos: ⁴

Las emociones

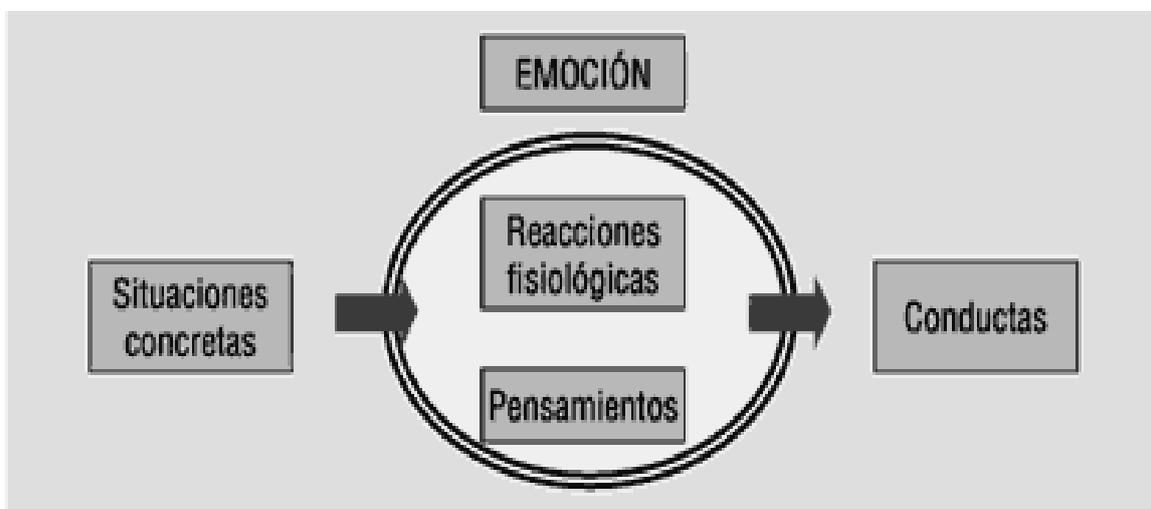
Las emociones son reacciones naturales que nos permiten ponernos en alerta ante determinadas situaciones que implican peligro, amenaza, frustración, etc. Los componentes centrales de las emociones son las reacciones fisiológicas (incremento de la tasa cardíaca y de la respiración, tensión muscular, etc.) y los pensamientos. Es necesario adquirir ciertas habilidades para gestionar las emociones ya que una intensidad muy elevada puede hacer que las personas las vivan como estados desagradables o les lleven a realizar conductas indeseables.

4 Autoría: Marcuello, A. *Técnicas de control emocional*.

Ante este tipo de situaciones en la mayoría de los seres vivos suelen producirse una serie de reacciones fisiológicas dirigidas a poner el organismo en alerta. En las personas también se producen estas reacciones, pero son más complejas que en los animales ya que estas reacciones van acompañadas por pensamientos específicos, que nos permiten diferenciar un rango mayor de emociones. Además, las personas no tenemos que reaccionar de forma instintiva (por ejemplo, agrediendo a lo que nos amenaza o escapando de la situación), sino que a lo largo de nuestra infancia aprendemos formas de comportarnos más adecuadas.

De esta forma, en las emociones humanas entran en juego cuatro aspectos:

- Una situación concreta
- Una serie de reacciones fisiológicas específicas o sensaciones (aceleración del pulso y de la respiración, tensión muscular, etc.)
- Unos pensamientos determinados
- Un tipo de respuestas concretas apropiadas para esta situación



La ansiedad y la ira son reacciones naturales y positivas que tenemos para ponernos en alerta ante determinadas situaciones, que son consideradas como peligrosas. Pero también pueden ser emociones negativas que no funcionan como deberían, activándose ante estímulos inofensivos y provocando malestar y conductas inadecuadas. Comprender, conocer y admitir las emociones es el procedimiento para poder controlarlas.

La ansiedad

La ansiedad es una de estas emociones que se tiene que saber gestionar porque son vividas como desagradables y pueden provocar conductas inapropiadas, especialmente cuando se producen ante contextos sociales (por ejemplo hablar en público) o ante situaciones que no tienen ningún peligro (por ejemplo subir en ascensor, salir a la calle, etc.)

La ansiedad consiste en un conjunto de sentimientos de miedo, inquietud, tensión, preocupación e inseguridad que experimentamos ante situaciones que consideramos amenazadoras (tanto física como psicológicamente). La ansiedad incluye los siguientes componentes:

- Los pensamientos y las imágenes mentales atemorizadoras (cognitivo)
- Las sensaciones físicas que se producen cuando estamos nerviosos o enfadados (fisiológico)
- Los comportamientos que son la consecuencia de la respuesta de ansiedad (conductual)

En la ansiedad, como en cualquier otra emoción, juega un papel muy importante el tipo de pensamientos que tenemos y las reacciones físicas experimentadas. La forma de comportarnos cuando estamos ansiosos a veces es inadecuada e interfiere en nuestro funcionamiento normal. Es muy importante controlar este tipo de emociones ya que pueden afectar seriamente a la capacidad de desarrollar una vida sana.

Ejemplos:



La ira

La ira es otra emoción que puede ser problemática. La ira hace referencia a un conjunto particular de sentimientos que incluyen el enfado, la irritación, la rabia, el enojo, etc. y que suelen aparecer ante una situación en la que no conseguimos lo que deseamos. Las reacciones fisiológicas ante la ira son similares a las que se producen ante la ansiedad; lo que las diferencia es el tipo de situaciones que las provocan, los pensamientos que se producen en estas situaciones y las conductas que se desencadenan.

Formas concretas de gestionar las emociones de ansiedad e ira

Los estados emocionales de los que estamos hablando son habitualmente vividos de forma negativa y suelen dar lugar a conductas inadecuadas, por lo que se buscan formas de eliminarlos. Ejemplos:

Formas concretas de comunicar la ansiedad y la ira

ANSIEDAD	IRA
<ul style="list-style-type: none">- Respirar profundamente- Fumar- Hacer ejercicio- Beber alcohol- Morderse las uñas- Evitar la situación	<ul style="list-style-type: none">- Distraerse- Gritar- Atacar al otro/a- Reprimirse- Insultar- Dar puñetazos a la pared

Muchas personas desarrollan **ESTRATEGIAS** para manejar sus **EMOCIONES**. Algunas de ellas pueden ser **ADECUADAS**, pero también hay otras que pueden ser **INEFICACES** o tener consecuencias **NEGATIVAS**.

Muchas de las personas desarrollan estrategias específicas para gestionar sus emociones. Algunas de ellas pueden ser adecuadas, pero también hay otras que pueden ser ineficaces o tener consecuencias negativas.

RESUMEN

Al acabar la sesión se pregunta a los jóvenes: ¿qué habéis aprendido hoy?

A partir de lo que dicen se les recuerda lo siguiente:

- Tener claro qué es una emoción y la diferencia con una acción; es decir, que la acción es la consecuencia de la emoción (identificar las emociones).
- Los tres pasos (pensar-sentir-actuar) para analizar las emociones y cómo las situaciones pueden ser diferentes; de qué manera yo las puedo sentir, y actuar de forma diferente para que sea beneficioso tanto para mí como para los demás.
- La diapositiva 5
- La diapositiva 6, recordando que hay diferentes estrategias para poder gestionar la ansiedad y la ira que nos ocasiona una situación determinada. Nosotros tenemos la capacidad de elección. Por lo tanto, de nosotros depende que escojamos la que más nos beneficie o la que más nos perjudique.

h) Trabajo individual

A fin de poder trabajar la primera parte de la gestión de las emociones a nivel individual a partir de lo trabajado grupalmente, se propone:

- Retomar la ficha de siento-pienso-actúo del joven. Reflexionar sobre lo que ha puesto y profundizar en ello pidiendo a los jóvenes que pongan situaciones.
- Reflexionar sobre si ha tenido reacciones como la ira y la ansiedad. En caso afirmativo, pedir que ponga un ejemplo de cada una de las reacciones y profundizar en cómo ha gestionado esta situación; si ha sido la manera más adecuada; si hubiera podido dar otro tipo de respuesta y qué tipo de respuesta hubiera podido ser, etc.

SESIÓN 8. GESTIÓN DE LAS EMOCIONES (II)

a) Objetivos

- Gestionar las emociones
- Transformar las emociones
- Conocer técnicas para manejar la ansiedad y la ira
- Comprender el proceso emocional (identificar, analizar, gestionar y transformar las emociones)

b) Contenidos

- La gestión y la transformación de las emociones
- Cuatro técnicas concretas para gestionar las emociones de ansiedad e ira:
 - *Respiración profunda.
 - *Detención del pensamiento
 - *Relajación muscular
 - *Ensayo mental

c) Introducción

Recordemos lo que hicimos en la sesión anterior preguntando a los jóvenes *¿qué hicimos el último día?* A partir de sus aportaciones, repasemos el contenido. En primer lugar, saber qué es una emoción y cómo se produce (situación concreta, reacciones fisiológicas, emoción y conducta); conocer el proceso que hacemos de «pensar-sentir-actuar» y, por último, ser conscientes de que, ante una situación que me provoque ansiedad e ira, tengo varias opciones para dar respuesta. Es preciso escoger aquella que me beneficie tanto a mí como a los demás.

Con los contenidos de la sesión anterior repasados, se les dice que en la sesión de hoy trabajaremos cómo yo puedo gestionar mis emociones, es decir, cómo puedo regularme, controlarme.

d) Desarrollo de la sesión

1. Una vez identificada y analizada la emoción, es preciso que sepamos **gestionar las emociones**. Para que lo entiendan se les hace un símil con un semáforo. Se les explica que el semáforo tiene tres colores: verde (pasar), amarillo (vigilar porque se puede poner en rojo en cualquier momento) y rojo (detenerse, prohibido pasar). Imaginemos una situación donde me controlo, como puede ser que un amigo mío me diga que no me deja el jersey. Como lo entiendo, no pasa nada, me quedo en verde. En cambio, si esta misma situación me genera nervios porque pienso que es muy egoísta al no querer dejármelo, entonces estoy en amarillo, que quiere decir, ¡atención!, tengo que estar alerta. Si esta situación me sobrepasa y se me escapa de las manos, paso al color rojo, donde del enfado he pasado a la rabia, a la ira y me he descontrolado. Por lo tanto, ¿qué tengo que hacer? He de pasar del amarillo al

verde otra vez, tengo que encontrar la manera de autorregularme, de controlarme porque las consecuencias tienen que ser beneficiosas tanto para mí como para los demás. Se les pregunta si esto les ha pasado alguna vez y si están de acuerdo. En caso afirmativo, se les pide que pongan ejemplos.

2. ¿Qué puedo hacer para que no se ponga en rojo el semáforo? Lo que hay que hacer es **transformar las emociones**. Para ello, volvemos a las situaciones que se habían descrito en la actividad del día anterior del «cuando... pienso... siento..... actúo.....» y las transformamos en positivo. La diapositiva 8 les puede ayudar a entenderlo.

3. Se les explican cuatro técnicas para gestionar la ansiedad y la ira (diapositiva 9) y lo probamos. Se les pregunta qué sienten con cada una de las técnicas, si funciona o no funciona. Una vez acabadas las cuatro, se les pregunta si con alguna se sienten mejor que con otra.

La explicación de las cuatro técnicas es la siguiente:

En primer lugar se presentan (diapositiva 9):

Técnicas para manejar la ansiedad y la ira

- Respiración profunda
- Detención del pensamiento
- Relajación muscular
- Ensayo mental

¿Probamos?

Y a partir de aquí, nos detenemos en cada una de ellas para explicarlas:

Técnica nº 1: Respiración profunda

Esta técnica es muy fácil de aplicar y es útil para controlar las reacciones fisiológicas antes, durante y después de enfrentarse a las situaciones emocionalmente intensas.

- Inspira profundamente mientras cuentas mentalmente hasta 4
- Mantén la respiración mientras cuentas mentalmente hasta 4
- Suelta el aire mientras cuentas mentalmente hasta 8
- Repite el proceso anterior

De lo que se trata es de hacer las diferentes fases de la respiración de forma lenta y un poco más intensa de lo normal, pero sin llegar a tener que forzar en ningún momento. Para comprobar que haces la respiración correctamente puedes poner una mano en el pecho y otra en el abdomen.

Estarás haciendo correctamente la respiración cuando solo se te mueva la mano del abdomen al respirar (algunos la llaman también respiración abdominal).

Técnica nº 2: Detención del pensamiento

Esta técnica se puede utilizar también antes, durante o después de la situación que nos causa problemas. Esta estrategia se centra en el control del pensamiento. Para ponerla en práctica tienes que seguir los siguientes pasos:

Cuando te empiezas a sentir incómodo, nervioso o alterado, presta atención al tipo de pensamientos que estás teniendo, e identifica todos aquellos con connotaciones negativas (centrados en el fracaso, el odio hacia otras personas, la culpabilización, etc.). Me dije a mí mismo «¡Basta! Sustituye estos pensamientos por otros más positivos». El problema de esta técnica es que se necesita cierta práctica para identificar los pensamientos negativos, así como para darles la vuelta y convertirlos en positivos. En el siguiente cuadro te presentamos algunos ejemplos:

Pensamientos negativos	Pensamientos positivos
Soy un desastre	Soy capaz de superar esta situación
No puedo soportar más	Si me esfuerzo, tendré éxito
Me siento desbordado	Preocuparse no facilita las cosas
Todo saldrá mal	Esto no será tan terrible
No puedo controlar esta situación	Seguro que lo conseguiré
Lo hace a propósito	Posiblemente no se haya dado cuenta de que lo que hace me molesta

Técnica nº 3: Relajación muscular

Esta técnica también sirve para aplicar antes, durante y después de la situación, pero para su uso eficaz requiere entrenamiento previo. Para su práctica sigue los siguientes pasos: siéntate tranquilamente en una posición cómoda. Cierra los ojos. Relaja lentamente todos los músculos de tu cuerpo, empezando por los dedos de los pies y relajando después el resto del cuerpo hasta llegar a los músculos del cuello y de la cabeza. Una vez hayas relajado todos los músculos de tu cuerpo, imagínate en un lugar tranquilo y relajante (por ejemplo, estirado en una playa). Cualquiera que sea el lugar que elijas, imagínate totalmente relajado y despreocupado. Imagínate en este lugar lo más claramente posible. Practica este ejercicio tan a menudo como sea posible, al menos una vez al día durante unos 10 minutos en cada ocasión. Si te ha convencido la utilidad del ejercicio, recuerda que tienes que practicar para llegar a automatizar el proceso y conseguir relajarte en unos pocos segundos.

Técnica nº 4: Ensayo mental

Esta técnica está pensada para ser utilizada antes de afrontar situaciones en las que no nos sentimos seguros. Consiste simplemente en imaginarte que estás en esta situación (por ejemplo, pidiéndoles a alguien que salga contigo) y que lo estás haciendo bien, al mismo tiempo que te sientes totalmente relajado y seguro. Tienes que practicar mentalmente lo que vas a decir y hacer. Repite esto varias veces, hasta que empieces a sentirte más relajado y seguro de ti mismo.

4. Diapositiva 10, donde se enfatiza la importancia de que uno mismo es el único responsable de lo que siente y, en consecuencia, de cómo actúa. Por lo tanto, es preciso que cada uno de nosotros piense muy bien qué decisiones toma, porque las decisiones son acciones. Tener en cuenta que las decisiones están cargadas de valores, tal como vimos en sesiones anteriores. Por lo tanto, como que cada uno tiene unos valores diferentes de los de los demás, cada uno tomará una decisión diferente frente a una misma situación. Así que, recordando también lo que se hizo en sesiones anteriores, es preciso que cada uno tome sus propias decisiones sin influencia ni presión de nadie.

5. A modo de resumen y conclusión realizamos dos actividades. La primera, la actividad de mis amigos y amigas. Contestar a las preguntas planteadas en pareja. Y, la segunda actividad, consiste en lo siguiente: se les da una hoja en blanco a cada uno. De forma individual tienen que escribir en su papel alguna cosa que les guste mucho hacer. Se les deja un minuto para que piensen (por ejemplo, me gusta jugar a fútbol). Después tienen que pensar en alguna cosa de esta actividad que no les gusta (por ejemplo, no me gusta ir a los entrenamientos o no me gusta hacerme la bolsa). Trazan una raya y, debajo, tienen que pensar en una actividad que no les guste nada. (Por ejemplo: no me gusta madrugar). Y de esta «actividad», algo que sí que les guste (por ejemplo, aprovecho más el día). Es una actividad individual que no se tiene que poner en común, simplemente nos sirve para reflexionar. Se les pregunta qué ha pasado. Si os gusta tanto hacer esta actividad, ¿cómo es que habéis puesto algo que no os gusta? Y de la que no os gusta nada hacer, ¿habéis encontrado alguna cosa positiva?

REFLEXIÓN: todas las situaciones son POSITIVAS, depende de como las percibamos. Depende de nuestro PENSAMIENTO, que tengamos un SENTIMIENTO o una ACCIÓN.

RESUMEN

Las ideas clave de la sesión de hoy son las siguientes:

- ¿Cómo me puedo controlar? ¿Podemos regular las emociones a partir de la toma de conciencia del «semáforo» y de las técnicas para gestionar la ira y la ansiedad?
- Tener en cuenta la asunción de responsabilidad que tenemos cada uno de nosotros cuando reaccionamos de una forma u otra. Cada uno es responsable de sus propias acciones.
- Podemos transformar las situaciones en positivo.

e) Trabajo individual

- Se propone realizar un cuestionario que evalúa la capacidad de gestión emocional. Es muy largo pero es una herramienta útil que nos sirve para poder conocer mejor al joven en esta dimensión y profundizar en las necesidades que se detecten. Es recomendable analizar las respuestas con el joven a fin de reflexionar conjuntamente.

SESIÓN 9. RECONOCIMIENTO Y CLAUSURA

a) Objetivos

- Identificar las potencialidades propias y de los demás
- Recopilar los contenidos trabajados y las técnicas empleadas para alcanzarlos
- Reajustar expectativas de los jóvenes en relación al programa

b) Contenidos

- ¿Qué es autoestima?
- Importancia de la autoestima
- Aprendizajes adquiridos a lo largo del programa

c) Competencia

- Afectiva
- Interacción
- Cognitiva

d) Introducción

Se recuerda la sesión anterior de las emociones.

e) Desarrollo de la sesión

Iniciamos esta actividad como clausura de las sesiones, venimos de trabajar la gestión de las emociones y con esta actividad queremos concluir con un reconocimiento del esfuerzo y de las cosas que hacemos bien. No se trata trabajar de manera exhaustiva la autoestima, pero sí de hacer una dinámica

que les permita identificar ciertas cualidades tanto suyas como de los demás y expresarlas de manera adecuada.

Para cerrar el programa proponemos hacer la actividad del Papelógrafo para recopilar el trabajo hecho, los contenidos aprendidos y las técnicas empleadas. Esto nos permitirá poder reajustar con los jóvenes las expectativas depositadas en el programa y hacer un retorno de todo el trabajo hecho, convirtiéndolo en un reconocimiento hacia ellos.

Bienvenida y breve recordatorio de la sesión anterior. Recordaremos que podemos incidir en nuestros pensamientos para así tener sentimientos positivos y actuar en consecuencia. Podemos recordar qué técnica hemos empleado para gestionar las emociones negativas y si lo han intentado en alguna ocasión los días anteriores.

Iniciamos la actividad lanzando algunas preguntas a los jóvenes:

COM SOC?

I ELS ALTRES, COM EM VEUEN?

I NOSALTRES, COM VEIEM ALS
ALTRES?



¿No te has hecho nunca estas preguntas???

Introducimos una definición de autoestima: la **AUTOESTIMA** hace referencia al concepto que tenemos de nosotros mismos, según unas cualidades subjetivas, ya que se basa en la percepción que tenemos de nosotros mismos y la que creemos que tienen los demás de nosotros, según unas cualidades de tipo valorativo, ya que en función de nuestras experiencias y de los valores que imperan en nuestra cultura, atribuimos a estas cualidades un valor **positivo** o **negativo**.

AUTOESTIMA

- Concepto que tenemos de nosotros mism@s
- Lo que creemos que los demás piensan de nosotr@s

valor **positivo** o **negativo**

El origen de nuestra autoestima se encuentra en nuestro entorno social, más concretamente en nuestras relaciones interpersonales más significativas para nosotros mismos. De esta forma, padres, hermanos, profesores y amigos son los que más contribuyen a favorecer o dificultar las experiencias sociales donde podemos comprobar nuestras cualidades, en función del modo en que nos tratan, de cómo interpreten nuestras conductas y de la información concreta que nos transmiten sobre nosotros mismos.

Admiramos a las personas o las detestamos en función de qué cualidades les atribuimos y pensamos que tienen.

Solicitamos a los jóvenes que elijan un personaje al que admiren y digan qué cualidades creen que tiene.

Activitat!

1. Per parelles, trieu un personatge
2. Seleccioneu les qualitats que té
3. Posada en comú
4. Quines coses positives han fet? Èxits?



A continuación les ponemos un listado de cualidades, las leemos en voz alta y preguntamos dudas.

QUALITATS

Sincer/sincera	Positiu/positiva	Agradable
Entusiasta	Confiat/confiada	generós/generosa
solidari/solidària	Raonable	Agraït/agraïda
Enèrgic/enèrgica	Cordial	honest/honesta
Tendre	respectuós/respectuosa	Alegre
Equilibrat	Creatiu/creativa	honrat/honrada
Tolerant	Responsable	Amable
tranquil/tranquil·la	Dialogant	humà/humana
obert/oberta	senzill/senzilla	Amb sentit de l'humor
Bondadós/bondadosa	Segur/segura	Independent
Optimista	Diligent	Atrevit/atrevida
Coherent	Sensible	just/justa
ordenat/ordenada	Decidit/decidida	Altruista
Compassiu/compassiva	Serè/serena	Madur/madura
Pacient	Divertit/divertida	Amical
Comprensiu/comprendiva	simpàtic/simpàtica	modest/modesta
Persistent	Eficaz	Autèntic/autèntica
	Comunicatiu/comunicati va	

Les pedimos que elijan qué cualidades del listado lo definen, las apuntan y después las ponemos en común. El resto aportan comentarios, si están de acuerdo, si el personaje que ellos han elegido también la tiene,...

A continuación les pedimos que nos digan cosas positivas que hacen o han hecho estos personajes y cuáles son o han sido sus éxitos.

COSES QUE FAIG BÉ

Cuido a mis amigos	Me gusta ayudar a los demás
Escribo bien	Me concentro con facilidad
Tengo buena memoria	Soy trabajador o trabajadora
Pienso antes de actuar	Las dificultades no me desaniman
Soy constante en las cosas que empiezo	Me acepto como soy
Soy deportista	Defiendo mis ideas
Soy buen compañero o compañera	Es difícil que me desanime
Soy colaborador o colaboradora	Me gusta mi aspecto físico
Escucho los demás	Me intereso por las noticias
Sé guardar un secreto	Soy educado o educada
Comparto con los demás	Aprendo con facilidad
Me esfuerzo	Consigo lo que me propongo
Bailo bien	Reconozco mis errores
Canto bien	Me entretengo con facilidad
Soy bueno o buena en algunos juegos	Aprendo de los errores
Leo bien	Intento resolver mis propios problemas
Tengo buenas ideas	Tengo capacidad de motivarme
Soy ordenado u ordenada	Suelo defenderme de las injusticias
Dibujo bien	No me dejo llevar por los demás
Cuido mi salud	Me gusta aprender cosas nuevas
Caigo bien a los demás	Ayudo en casa
Me porto bien en casa	Me relaciono con la gente con facilidad

El dinamizador indica a los jóvenes que dibujen un árbol en un folio, con sus raíces, ramas, hojas y frutos. En las raíces escribirán las cualidades positivas

que cada uno cree tener, en las ramas, las cosas positivas que hacen y, en los frutos, los éxitos o triunfos.

Se puede poner música clásica de fondo para ayudarlos a concentrarse y relajarse.

Una vez acaban, tienen que escribir su nombre y sus apellidos en la parte superior del dibujo.

A continuación, cada uno hará una explicación de su dibujo y hablará del árbol en primera persona, como si fuera el árbol.

Después nos levantaremos (daremos una vuelta por el bosque) con el dibujo pegado en el pecho, y los demás compañeros te dirán lo que ven, de forma que cada vez que encuentren el árbol los demás lean en voz alta lo que hay escrito «Tu eres...» «Tu hace...» «Tu has conseguido...»

A continuación, se hace la puesta en común, en el transcurso de la cual, cada participante puede añadir «raíces» y «frutos» que los demás le reconocen e indican.

Un vez finalizada la actividad el dinamizador puede lanzar las siguientes preguntas para comentar la actividad:

- ¿Cómo os habéis sentido durante el paseo por el bosque?
- ¿Cómo habéis reaccionado cuando vuestros compañeros han dicho vuestras cualidades en voz alta?
- ¿Qué árbol, además del vuestro, os ha gustado?
- ¿Qué compañero ha dibujado un árbol parecido al vuestro?
- ¿Cómo os sentís después de esta actividad?

Un vez finalizada esta actividad y como clausura final de todo el programa, llevaremos a cabo la actividad del **Papelógrafo**:

La persona dinamizadora presenta la actividad, explicando que no queremos irnos sin hacer una mirada atrás y recordar entre todos que hemos trabajado a lo largo de las sesiones:

- Trabajo de tres preguntas: la persona dinamizadora plantea tres cuestiones:
 - ¿Qué hicimos? (que los jóvenes destaquen los contenidos que se han trabajado)
 - ¿Cómo lo hicimos? (destacar las dinámicas, su estado inicial frente a su estado final en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.).

- ¿Por qué lo hicimos? (qué finalidad tiene participar en el programa, qué utilidad, para qué les sirve).
- Sesión plenaria: a partir de las aportaciones de los participantes, vamos reconstruyendo el proceso, clarificando dudas, asentando aprendizajes y detectando las coherencias y las incoherencias del propio programa. Una persona voluntaria recoge las aportaciones en un papelógrafo.

f) Trabajo individual

Ficha sobre el futuro: cómo se imagina en unos años el joven, proyectos de futuro. A partir de esto, que piense qué cualidades tiene para conseguirlo y cuáles cree que tiene que mejorar.

Orientar al joven a tomar conciencia de las actitudes que faciliten conseguir los objetivos personales.

Sería recomendable finalizar con la entrega de un diploma de participación y un pisolabis.

Anexo 5. Tablas de análisis de resultados

Tabla 34. Análisis del indicador «percepción» (1ª pregunta)

Me gusta escuchar cuando los amigos me explican sus problemas					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Sí	28	84,8	84,8	84,8
	No	5	15,2	15,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Suelo felicitar a los amigos cuando hacen algo bien					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Sí	27	81,8	81,8	81,8
	No	6	18,2	18,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Me sé poner en el lugar del otro aunque actúe de manera diferente a la mía					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Sí	21	63,6	63,6	63,6
	No	12	36,4	36,4	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Cuando dos amigos se pelean, suelen pedirme ayuda					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Sí	11	33,3	33,3	33,3
	No	22	66,7	66,7	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Cuando alguien me habla, escucho con atención					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Sí	30	90,9	90,9	90,9
	No	3	9,1	9,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Me gusta decir a una persona que estoy satisfecho por algo que ha hecho					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0	3,0	3,0
	Sí	22	66,7	66,7	69,7
	No	10	30,3	30,3	100,0

Me gusta escuchar cuando los amigos me explican sus problemas					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Sí	28	84,8	84,8	84,8
	No	5	15,2	15,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Suelo intervenir en los problemas entre compañeros					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Sí	16	48,5	48,5	48,5
	No	16	48,5	48,5	97,0
	11	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Cuando tengo un problema con alguien, me pongo en su lugar e intento solucionarlo					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Sí	20	60,6	60,6	60,6
	No	13	39,4	39,4	100,0
	Total	33	100,0	100,0	
Si tengo la impresión de que alguien está molesto conmigo, le pregunto por qué					
		<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>	<i>ValidPercent</i>	<i>CumulativePercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0	3,0	3,0
	Sí	20	60,6	60,6	63,6
	No	12	36,4	36,4	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Tabla 35. Análisis del indicador «toma de decisiones» (1ª pregunta)

Confío en ellos (amigos/as) para tomar decisiones			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Sí	24	72,7
	No	9	27,3
	Total	33	100,0
Busco varias soluciones y analizo lo positivo y lo negativo antes de decidir			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Sí	24	72,7
	No	9	27,3
	Total	33	100,0
Dejo que decida el resto			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0
	Sí	7	21,2
	No	25	75,8
	Total	33	100,0
Escucho antes la opinión de los amigos que conocen mejor el tema			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Total	26	78,8
	Total	33	100,0
Solo me importa lo que yo pienso e intento que el resto hagan lo que yo digo			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Sí	4	12,1
	No	29	87,9
	Total	33	100,0
Doy mi opinión y argumento a favor o en contra de lo que dice el resto			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Sí	26	78,8
	No	7	21,2
	Total	33	100,0

Tabla 36. Análisis del indicador «gestión de las emociones»

Algunas cosas me enfadan mucho			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0
	Sí	28	84,8
	No	4	12,1
	Total	33	100,0
Me peleo con la gente			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0
	Sí	5	15,2
	No	27	81,8
	Total	33	100,0
Tengo mal genio			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	2	6,1
	Sí	10	30,3
	No	21	63,6
	Total	33	100,0
Me enfado con facilidad			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	2	6,1
	Sí	14	42,4
	No	17	51,5
	Total	33	100,0
Cuando me enfado con alguien, me dura mucho			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0
	Sí	11	33,3
	No	21	63,6
	Total	33	100,0
Me resulta difícil esperar mi turno			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0
	Sí	11	33,3
	No	21	63,6
	Total	33	100,0
A menudo pienso en mis sentimientos			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0
	Sí	20	60,6
	No	12	36,4

Algunas cosas me enfadan mucho			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0
	Sí	28	84,8
	No	4	12,1
	Total	33	100,0
Estoy muy atento a mis sentimientos			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0
	Sí	18	54,5
	No	14	42,4
	Total	33	100,0
Me siento responsable de mis comportamientos			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0
	Sí	30	90,9
	No	2	6,1
	Total	33	100,0
Tengo buen carácter			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	3	9,1
	Sí	25	75,8
	No	5	15,2
	Total	33	100,0
Cuando estoy enfadado sé identificar las razones			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0
	Sí	28	84,8
	No	4	12,1
	Total	33	100,0
Siempre puedo decir cómo me siento			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	2	6,1
	Sí	15	45,5
	No	16	48,5
	Total	33	100,0
Si me siento mal pienso en cosas agradables			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0
	Sí	14	42,4
	No	18	54,5
	Total	33	100,0

Me esfuerzo en estar de buen humor			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0
	Sí	20	60,6
	No	12	36,4
	Total	33	100,0
Cuando me enfado, actúo sin pensar			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0
	Sí	17	51,5
	No	15	45,5
	Total	33	100,0
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, intento calmarme			
		<i>Frequency</i>	<i>ValidPercent</i>
Valid	Perdido	1	3,0
	Sí	25	75,8
	No	7	21,2
	Total	33	100,0

Tabla 37. Valoración dinamizadores adecuación objetivos programa al contenido de las sesiones

Nombre sesión	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Total
Conocimiento del grupo y Comunicación1		1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	5 (100%)
Comunicación2			2 (40%)	3 (60%)	5 (100%)
Percepción	1 (20%)		2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Estilos de afrontamiento del conflicto		1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)	4 (100%)
Toma de decisiones y valores	1 (20%)		2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Gestión de las emociones1			1 (20%)	4 (80%)	5 (100%)
Gestión de las emociones2			3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)
Reconocimiento y clausura		1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	5 (100%)

Tabla 38. Valoración dinamizadores sobre los recursos

Nombre sesión	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Total
Conocimiento del grupo y Comunicación1	1 (20%)	2 (40%)		2 (40%)	5 (100%)
Comunicación2			2 (40%)	3 (60%)	5 (100%)
Percepción	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Estilos de afrontamiento del conflicto	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)		4 (100%)
Toma de decisiones y valores		1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)	4 (100%)
Gestión de las emociones1		2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	5 (100%)
Gestión de las emociones2			3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)
Reconocimiento y clausura		1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)

Tabla 39. Valoración dinamizadores sobre la temporización

Nombre sesión	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Total
Conocimiento del grupo y Comunicación1		1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Comunicación2	1 (20%)		3 (60%)	1 (20%)	5 (100%)
Percepción		1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Estilos de afrontamiento del conflicto	1 (25%)		1 (25%)	2 (50%)	4 (100%)
Toma de decisiones y valores		2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Gestión de las emociones1		1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	5 (100%)
Gestión de las emociones2		3 (60%)		2 (40%)	5 (100%)
Reconocimiento y clausura		1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)

Tabla 40. Valoración dinamizadores sobre aspectos a cambiar

¿Cambiarías algo?				
Sesión	Aspectos logísticos	Duración	Horario	Total
Comunicación 2	0,0%	1 100,0%	0,0%	1 100,0%
Percepciones	0,0%	1 100,0%	0,0%	1 100,0%
Conflicto	2 100,0%	0 0,0%	0,0%	2 100,0%
Toma de decisiones y valores	0 0,0%	0,0%	1 100,0%	1 100,0%
Emoción 1	1 100,0%	0,0%	0,0%	1 100,0%
Emoción 2	1 100,0%	0,0%	0,0%	1 100,0%

Tabla 41. Valoración dinamizadores sobre adecuación del contenido

Nombre sesión	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Total
Conocimiento del grupo y Comunicación1	1 (20%)	1 (20%)	2 (40%)	1 (20%)	5 (100%)
Comunicación2		2 (40%)		3 (60%)	5 (100%)
Percepción		2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Estilos de afrontamiento del conflicto	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	4 (100%)
Toma de decisiones y valores	1 (20%)		2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Gestión de las emociones1			3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)
Gestión de las emociones2		2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Reconocimiento y clausura	1 (20%)		1 (20%)	3 (60%)	5 (100%)

Tabla 42. Valoración dinamizadores sobre el desarrollo de las actividades

Nombre sesión	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Total
Conocimiento del grupo y Comunicación1		2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Comunicación2			3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)
Percepción		2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	5 (100%)
Estilos de afrontamiento del conflicto	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)		4 (100%)
Toma de decisiones y valores		1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Gestión de las emociones1		1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	5 (100%)
Gestión de las emociones2		2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Reconocimiento y clausura		1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	5 (100%)

Tabla 43. Valoración dinamizadores sobre el material

Nombre sesión	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Total
Conocimiento del grupo y Comunicación1		3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)	5 (100%)
Comunicación2		1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	5 (100%)
Percepción		2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Estilos de afrontamiento del conflicto	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	1 (25%)	4 (100%)
Toma de decisiones y valores	1 (20%)	2 (40%)		2 (40%)	5 (100%)
Gestión de las emociones1		1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Gestión de las emociones2		1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	5 (100%)
Reconocimiento y clausura			3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)

Tabla 44. Valoración dinamizadores sobre adecuación al grado de maduración de los jóvenes

Nombre sesión	Poco	Medio	Bastante	Mucho	Total
Conocimiento del grupo y Comunicación1		2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	5 (100%)
Comunicación2			4 (80%)	1 (20%)	5 (100%)
Percepción		3 (60%)	2 (40%)		5 (100%)
Estilos de afrontamiento del conflicto		1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	4 (100%)
Toma de decisiones y valores			4 (80%)	1 (20%)	5 (100%)
Gestión de las emociones1			4 (80%)	1 (20%)	5 (100%)
Gestión de las emociones2		2 (40%)	1 (20%)	2 (40%)	5 (100%)
Reconocimiento y clausura		1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	5 (100%)

Tabla 45. Valoración de los jóvenes sobre las sesiones

¿Te ha gustado la sesión de hoy?		
Sesión	Sí	No
Comunicación 1	30 (100%)	0
Comunicación 2	21 (100%)	0
Percepciones	20 (95,2%)	1 (4,8%)
Conflicto	27 (96,4%)	1 (3,6%)
Toma de decisiones y valores	18 (94,7%)	1 (5,3%)
Emoción 1	19 (95%)	1 (5%)
Emoción 2	22 (95,7%)	1 (4,3%)
Cierre	15 (93,8%)	1 (6,3%)
Total	172 (96%)	6 (3,4%)

Tabla 46. Valoraciones de los jóvenes sobre «¿Qué he aprendido?»

¿Qué he aprendido?							
Sesión	Habilidades sociales	Nada	Autocontrol	Muchas cosas	Habilidades sociales y autocontrol	Contenidos	Total
Comunicación 1	10 35,7%	3 10,7%	4 14,3%	1 3,6%	2 7,1%	8 28,6%	28 100,0%
Comunicación 2	9 42,9%	0 ,0%	1 4,8%	1 4,8%	1 4,8%	9 42,9%	21 100,0%
Percepciones	0 ,0%	0 ,0%	13 61,9%	2 9,5%	1 4,8%	5 23,8%	21 100,0%
Estilos de respuesta al Conflicto	1 3,7%	0 ,0%	13 48,1%	3 11,1%	1 3,7%	9 33,3%	27 100,0%
Toma de decisiones y valores	1 5,9%	1 5,9%	5 29,4%	3 17,6%	1 5,9%	6 35,3%	17 100,0%
Emoción 1	0 ,0%	3 15,0%	5 25,0%	4 20,0%	1 5,0%	7 35,0%	20 100,0%
Emoción 2	1 4,5%	1 4,5%	8 36,4%	2 9,1%	1 4,5%	9 40,9%	22 100,0%
Cierre	3 23,1%	3 23,1%	4 30,8%	2 15,4%	0 ,0%	1 7,7%	13 100,0%
Total	25 14,8%	11 6,5%	53 31,4%	18 10,7%	8 4,7%	54 32,0%	169 100,0%

Anexo 6. Jornadas Mundet



JORNADA FINAL DEL CURSO «JÓVENES Y COMPETENCIAS SOCIALES»

4 Julio 2014. Salón de Grados de la Facultad de Pedagogía. Edificio Mediodía y 4º pis

11.00 h Llegada y bienvenida

11.15 h **Apertura oficial** a cargo de la *Dra. Mercedes Torrado Fonseca*, Directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.

11.30 h **Presentación de Narrativas Digitales** a cargo de la *Dra. Carme Panchón Iglesias*, Vicerrectora de Administración y Organización de la Universidad de Barcelona y Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía.

12 h. **Entrega de diplomas** a cargo del *Sr. Joaquim Clavaguera Vilà*, Director General de Ejecución Penal en la Comunidad y de Justicia Juvenil, y de la *Dra. Carme Panchón Iglesias*, Vicerrectora de Administración y Organización de la Universidad de Barcelona y Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía.

12.30 h **Cierre de la Jornada y Píscolabis**

Organiza:



Departamento de



Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de

DIPLOMA:



CERTIFICA QUE:..... con DNI

HA ASISTIDO CON APROVECHAMIENTO AL CURSO:

**COMPETENCIAS SOCIALES PARA LA GESTIÓN POSITIVA DE
CONFLICTOS**

Con una duración de 12 horas durante los meses de abril, mayo y junio de 2014.

FIRMA DE LA COORDINADORA

FIRMA DEL/DE LA INTERESADO/A

Barcelona, 4 de julio de 2014