

Àmbit social i criminològic

Ayudas a la investigación 2015

Programa modular en competencias sociales para la resolución positiva de conflictos

Autores

Esther Luna González, Cristina Blasco Romera, Jordi Giralt Vidal, Pilar Lozano Fernández de Pinedo, Sara Marín Herrando, Elena Monllaó Manzanares, Carme Panchón Iglesias, Maria del Mar Pérez Moreso, Carmen Polo Carbayo, Edgar Rosés Benlliure y Miquel Àngel Tapias Jaén

2016

Programa modular en competencias sociales para la resolución positiva de conflictos

Coordinadora: Esther Luna González

Investigadores: Cristina Blasco Romera, Jordi Giralt Vidal, Pilar Lozano Fernández de Pinedo, Sara Marín Herrando, Elena Monllaó Manzanares, Carme Panchón Iglesias, Maria del Mar Pérez Moreso, Carmen Polo Carbayo, Edgar Rosés Benlliure y 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 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 bajo una licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported el texto completo de la cual se encuentra disponible en https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.es_ES

Así pues, se permite la reproducción, la distribución y la comunicación pública de este material, siempre que se cite la autoría del mismo 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.

Índice

1. Introducción.....	6
2. Antecedentes	9
2.1 Programa modular de competencias sociales	11
3. Competencias sociales para la gestión positiva de conflictos	15
3.1. La formación en programas	18
4. Objetivos	22
5. Metodología.....	23
5.1. Diseño de la investigación	25
5.2. Instrumento de recogida de información	29
5.2.1. Cuestionario.....	29
5.3. Necesidades formativas de los técnicos de medio abierto.....	30
5.4. Orientaciones pedagógicas para la ampliación del programa.....	35
6. Límites.....	39
7. Conclusiones.....	40
8. Propuestas	41
9. Referencias bibliográficas	43

Anexos en documentos separados

ANEXO 1:

1. Programa modular grupal	2
1.1 Competencias de interacción.....	4
1.2 Competencias cognitivas.....	6
1.3 Competencias afectivas.....	7
1.4 Estructura del programa modular.....	8
1.5 Objetivos.....	10
1.6 Metodología.....	11
1.7 Actividades.....	13
1.8 Módulos i sesiones del programa grupal.....	14
1.9 Material para jóvenes.....	280
1.10 Evaluación.....	280
1.11 Material de soporte	282

ANEXO 2:

1. Programa modular individual.....	1
1.1 Material para jóvenes.....	221
1.2 Evaluación.....	221
1.3 Material de soporte.....	221

ANEXO 3: Material para jóvenes (programa grupal).....1-104

ANEXO 4: Material para jóvenes (programa individual).....1-99

ANEXO 5:

5.1 Cuestionario necesidades formativas.....	2
5.2 Documento de compromiso.....	4
5.3 Documento informativo del programa a las familias	5
5.4 Autorización de salida y cesión de imágenes.....	8
5.5 Instrumentos de evaluación.....	11

1. Introducción

La investigación que se expone en este informe pone su foco de interés en hacer participar a los jóvenes infractores en su propio proceso de aprendizaje. De esta manera aseguramos dos cuestiones clave: estos jóvenes asumen sus compromisos con la acción educativa, y los profesionales realizan un acompañamiento socioeducativo para posibilitar las condiciones necesarias (personales, familiares y del entorno) que les permita progresar. En este sentido, la figura de técnico de medio abierto en justicia juvenil es una pieza clave que puede contribuir al desarrollo social de los jóvenes, apoyando y motivando al adolescente ante la presencia de dificultades y de retos, identificando los comportamientos prosociales para reforzarlos, así como detectando las necesidades para darles respuesta. Del mismo modo, la intervención del técnico de medio abierto permite ofrecer un tratamiento multifocal en la acción educativa centrada en el joven, ya que está coordinado con otros agentes (profesorado, familia, centros residenciales de acción educativa, etc.), que a la vez también procuran fomentar el aprendizaje en competencias para la resolución positiva de conflictos.

En este sentido, se reflexiona 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, es importante no olvidar algunos elementos conceptuales que se incorporaron hace varios años con la puesta en marcha de la Ley 11/1985, derogada por el conjunto normativo posterior pero que permitió introducir cambios trascendentales en la consideración del menor infractor. Entre otros aspectos, se pueden destacar:

- La consideración de que el individuo está en constante evolución y necesita ayuda para evolucionar positivamente.
- Se descarta la predeterminación de un individuo sin que tenga la posibilidad de cambio.
- Reconoce que una intervención educativa adecuada puede normalizar el proceso personal del menor o del joven.
- Pone énfasis y regula la implicación del menor o del joven, así como de su familia en el proceso educativo.
- Pone énfasis en la función educativa que deben realizar los diferentes profesionales. La tarea profesional no se ha de limitar exclusivamente al control.
- La incorporación a la sociedad como objetivo de los programas de actuación hace necesario trabajar las dimensiones personal (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 plantea actualmente en el ámbito de la justicia de menores es discernir a partir de qué metodología individual y grupal se puede encontrar el equilibrio entre los aspectos legales y los aspectos educativos.

Los programas educativos correspondientes a las medidas judiciales deben proporcionar una atención continuada, intensiva e individualizada, y compaginarlo también con la reinserción o la incorporación en el futuro en la red social normalizada. Estos programas educativos deben contemplar diferentes ejes de actuación (Plan Director de Justicia Juvenil, 2004-2007):

- Las personas afectadas (la intervención sobre los menores o los 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 sociales. 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, la presión de grupo, agresividad, etc.) que predisponen al joven a cometer nuevos actos delictivos. Ciertamente, el dominio de competencias de carácter social facilita afrontar estas circunstancias de riesgo, ya que el adolescente dispondrá de herramientas que le permitirán relacionarse de manera saludable y positiva con su entorno. Hace unos años que, desde diferentes contextos escolares y de justicia juvenil, se trabaja para fomentar valores, competencias y habilidades sociales en los adolescentes, con el objetivo de que alcancen un bienestar personal y social.

Desde la inquietud y la voluntad de mejorar la acción socioeducativa que se realiza desde el ámbito de la justicia juvenil, se propone reelaborar un programa de competencias sociales para la gestión positiva de los conflictos. Este programa deriva de una investigación anterior y, en esta segunda fase, el objetivo es revisarlo en función de los resultados obtenidos en dicha investigación. Esta reelaboración ha estado a cargo de un equipo interdisciplinar formado por técnicos y coordinadores de los equipos de medio abierto 2, 3 y 4 de Barcelona, y profesorado docente investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona.

2. Antecedentes

En el marco de la convocatoria "Becas para la investigación, estudios y análisis" de 2013, del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada del Departamento de Justicia, se llevó a cabo una investigación de carácter evaluativo cuyo objetivo era la elaboración y la validación de un programa de competencias sociales para menores y jóvenes que cuentan con una medida de libertad vigilada y tareas socioeducativas. Esta investigación permitió diseñar un programa de 8 sesiones donde se trabajaban las competencias sociales, que se validó por medio de su aplicación a cinco grupos de jóvenes de medio abierto, en la que participaron un total de 8 investigadores, 5 técnicos de medio abierto, 2 coordinadores de medio abierto y 33 menores y jóvenes con medidas de libertad vigilada y tareas socioeducativas principalmente. A pesar de lo exhaustivo de la investigación, el riguroso trabajo que se llevó a cabo y un plan de trabajo extenso y complejo durante un período de 10 meses posibilitaron que el resultado final fuera satisfactorio. El equipo que ha llevado a cabo esta investigación entiende que la investigación no solo debe favorecer la producción de conocimiento, sino que debe implicar un impacto de mejora y crecimiento en el ámbito en el que incide, estableciendo lazos colaborativos entre la esfera académica y científica (universidad) y el ámbito profesional y de intervención (técnicos y coordinadores de medio abierto).

Por este motivo, planteamos la continuidad respecto a esta primera investigación con un equipo mixto, ya que, aunque la investigación evidenciaba resultados interesantes y de especial relevancia a tener en cuenta, así como un programa bastante trabajado y elaborado, dada su validación minuciosa y exhaustiva, también tenía una limitación que, a su vez, se planteaba como un reto en formato dicotómico: la necesidad de profundizar más en las competencias sociales para la resolución de conflictos ampliando las sesiones, pero, en contraposición, con la tesitura de que este "ampliar sesiones", era incompatible con las características que tiene el medio abierto, dado que un gran volumen de sesiones dificulta poder garantizar la continuidad. Además, también se retoma la propuesta, y a la vez, la necesidad, de la formación previa a los técnicos para conseguir una mayor efectividad en la aplicación del programa; así como diseñar

sesiones individuales intercaladas en las sesiones grupales (ambos tipos de sesiones en el marco del programa).

Por tanto, planteamos una investigación de carácter **innovador y pedagógico** que permita elaborar un programa modular que responda a las necesidades detectadas y la realidad a la que va destinada, combinando sesiones individuales y grupales, y orientaciones pedagógicas y formativas, para aplicarlo.

El concepto de la intervención educativa con menores en la "jurisdicción de menores" combina dos variables: variables legales y variables educativas, con el fin de evitar la exclusión social y la reincidencia en el delito.

Esta intervención educativa en la jurisdicción de menores se caracteriza por el equilibrio entre aspectos legales y educativos. El objetivo fundamental de la intervención educativa es la incorporación de las personas en sus propios procesos de aprendizaje, para que alcancen un desarrollo integral y una reincorporación positiva a la sociedad. Esta incorporación asegura, por un lado, que asumen sus compromisos respecto de la acción educativa y, por otra, que los profesionales realizan un acompañamiento socioeducativo para posibilitar las condiciones necesarias (personales, familiares y del entorno) que les permita progresar. Por lo tanto, hay que tener presente 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. En este sentido, se entiende que 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.

Con la investigación anterior hemos podido dar respuesta al interrogante que se plantea actualmente la justicia de menores: a partir de qué metodología (individual o grupal) se puede encontrar el equilibrio entre los aspectos legales y educativos. Ahora, se nos plantea otro interrogante: *¿qué estructura de programa es compatible y puede dar respuesta a las necesidades de los menores y jóvenes y a las necesidades de la justicia juvenil?*

2.1. Programa modular de competencias sociales

La necesidad y la adecuación de un programa de competencias sociales con menores/jóvenes en medio abierto ha quedado patente en el *proyecto técnico de medio abierto*, en el apartado herramientas, recursos y técnicas de intervención (7.4). De la misma manera que los resultados de la investigación anterior evidencian la importancia y el impacto que tiene en los menores y en los jóvenes la aplicación de programas en grupo:

- Es una oportunidad de establecer vínculos entre el profesional de medio abierto y el joven desde otro rol.
- Permite que los jóvenes tomen conciencia, reflexionen sobre los temas tratados: se les abra una nueva mirada.
- El aprendizaje recae en conocer y entender el proceso de resolución de conflictos: adquieren mayores y mejores argumentos para explicarlo.
- El programa da herramientas a los jóvenes para trabajar cuestiones de las competencias sociales, que son más complicadas de abordar en el ámbito individual. Hay que reforzar con trabajo individual los contenidos trabajados.
- La potencia de la reflexión individual hacia el grupo: lo que dice el compañero tiene más impacto que si lo dice el técnico.
- Permite un clima diferente y mejor en el trabajo individual.

A pesar de las evidencias de lo adecuado que resulta trabajar las competencias sociales para la resolución de conflictos a partir de un programa en grupo, con las características que se presentan en el informe para que responda a las necesidades e intereses del contexto, se plantea el reto que se manifestaba anteriormente: las competencias sociales hacen referencia un tema muy amplio y complejo que requiere una profundización que vaya más allá de las 8 sesiones que se plantean en el programa; valoramos que lo ideal serían 15 sesiones grupales. Pero, a la vez, las características propias de medio abierto (como la duración de la medida que debe cumplir el joven) impiden poder aplicar un

programa tan extenso. Nos encontramos ante una necesidad real que es, a la vez, incompatible con su propio contexto.

El proyecto que presentamos pretende dar respuesta a este reto con la propuesta de un programa modular. Este programa modular de competencias sociales para la resolución de conflictos está formado por tres módulos:

1. Módulo Interacción (5 sesiones grupales + 5 sesiones individuales)
2. Módulo Cognitivo (6 sesiones grupales + 6 sesiones individuales)
3. Módulo Emocional (5 sesiones grupales + 5 sesiones individuales)

Los módulos son independientes entre sí, y cada uno de ellos persigue su propio objetivo. Cada módulo está formado por 5 o 6 sesiones grupales, que se alternan con 5 o 6 sesiones individuales. Por tanto, la duración total de cada uno de los módulos es de 10 o 11 sesiones; y la duración máxima del programa es un total 32 sesiones (16 grupales y 16 individuales).¹

El programa es un programa "abierto" que se puede aplicar por entero, es decir, los tres módulos, o bien se pueden aplicar uno o dos módulos de forma independiente: módulo interacción y/o módulo cognitivo y/o módulo emocional. El hecho de aplicar un módulo, dos o tres vendrá marcado por la necesidad que tenga el grupo de menores/jóvenes, el interés del técnico y la duración de la medida.

¿Qué nos permite un programa modular?

- Flexibilizar la aplicación de programas en el contexto de medio abierto.
- Responder mejor a las necesidades y a las características del grupo.

Cabe destacar que el diseño de este programa modular contempla dos sesiones que se realizan independientemente de que se aplique un módulo, dos o tres:

¹ Cabe destacar, tal y como se indica más adelante, que además a las sesiones del módulo, hay una sesión de presentación al inicio y dos de reconocimiento y celebración al final de los módulos. Por lo tanto, el programa en su totalidad consiste en 35 sesiones. Estas sesiones (presentación, reconocimiento y clausura) se llevan a cabo con independencia de que se apliquen uno, dos o tres módulos.

- *Presentación.* Se considera clave hacer una presentación del programa para indagar qué expectativas tienen los menores/jóvenes e identificar el grado de conocimiento y dominio que tienen sobre los contenidos a trabajar.
- *Clausura, celebración y reconocimiento.* El cierre del programa con un recordatorio de cómo estábamos inicialmente, en qué punto nos encontramos al finalizar el programa en torno a los aprendizajes, y la celebración y el reconocimiento de la labor realizada. Esta sesión supone reflexionar sobre todo el proceso de aprendizaje, los contenidos aprendidos, los objetivos alcanzados y reforzar positivamente, a través de la celebración y el reconocimiento, estos aprendizajes.

Por otra parte, tal y como se planteaba anteriormente, los resultados de la investigación anterior ponen de relieve la necesidad de una formación previa para los técnicos que llevarán a cabo la aplicación del programa. Esta *formación debe tener un carácter experiencial, práctico, dinámico y que fortalezca al técnico como dinamizador en las sesiones.*

Por tanto, la propuesta de investigación que realizamos responde, por una parte, al reto planteado en la investigación anterior como limitación de la investigación y, por otra, a la propuesta de mejora planteada también en el informe. Esto supone un impacto en el trabajo de medio abierto, en la medida en que responde a una necesidad y supera las dificultades que a su vez presenta esta necesidad.

Por otra parte, el programa modular se ha elaborado con un equipo de investigadores complejo e interdisciplinar: profesorado académico de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, educadores de Servicios Sociales y técnicos y coordinadores de los equipos de medio abierto de la gerencia de Barcelona comarcas. La creación de un equipo de estas características ha sido el resultado de la investigación evaluativa anterior, en la que se enmarca la actual, dado que entendemos la evaluación como un proceso formativo de los y las participantes que forman parte del equipo. Este nuevo equipo, con profesionales de los ámbitos de la intervención, teóricos y de investigación, con un objetivo común, supone una riqueza en la elaboración del programa, aspecto

que garantiza un programa real, ajustado a las necesidades y que responda al contexto inmediato.

3. Competencias sociales para la gestión positiva de conflictos

Una definición de competencias sociales en la que la mayoría de los estudiosos del tema se pondrían de acuerdo, es la que hace referencia a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.

Resulta obvio que los seres humanos necesitamos a los demás para desarrollarnos como personas, por tanto, la capacidad para relacionarse y comunicarse con otros es clave. Aspectos como el trabajo en equipo, la cooperación y la colaboración están estrechamente ligados a una buena sintonía comunicativa y relacional.

A pesar de que podríamos decir que el concepto de competencia se revisa constantemente, la identificamos como la capacidad de poner en práctica de forma integrada todos aquellos conocimientos adquiridos, aptitudes y rasgos de la personalidad que permitan resolver situaciones diversas.

Bisquerra y Pérez (2007: 3) la definen como "la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia".

Diferentes autores remarcan esta capacidad de utilizar conocimientos y habilidades en contextos y situaciones diferentes donde, además del saber y del saber hacer, se incluye también el saber ser y el saber estar.

Revisando el concepto de competencia social, encontramos que numerosas veces se utiliza el concepto de habilidad social como sinónimo de competencia social. Sin duda, la competencia debe entenderse en un sentido más amplio, que engloba, como hemos dicho anteriormente, conocimientos y habilidades, pero también comprensión, reflexión y discernimiento.

Las competencias sociales incorporan dimensiones cognitivas y emocionales que deben traducirse en comportamientos congruentes que son valorados como adecuados por la comunidad. Comportamientos que favorecen la adaptación, la percepción de autoeficiencia, la aceptación de los demás y el bienestar. Implica,

por tanto, la sociabilidad, saber relacionarse con los demás, corresponder de manera adecuada a determinadas demandas sociales, de forma reflexiva y con sentido.

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 comienzan a enfrentarse a los diferentes retos de la vida. En la interacción entre ambiente y persona entran en juego las competencias de que se dispone, y que son el 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 entorno de forma positiva y adaptada (Rutter, 2007), sin infringir la ley o sin dar muestras de comportamientos transgresores.

Competencias y aprendizaje se convierten en un binomio indisoluble. La mejora de las competencias sociales tiene una relación directa en la manera de hacer frente y de resolver los conflictos positivamente. En este sentido, dominar habilidades sociales básicas,² como la comunicación efectiva, el respeto, las actitudes prosociales y la asertividad, tendrá una incidencia en la prevención y la solución de conflictos.³

El conflicto es inherente a la persona y forma parte del proceso de desarrollo personal. Solo reconociendo su existencia se tomará conciencia y se movilizarán recursos, tanto internos como externos, para intentar hacerle frente e incluso resolverlo.

En todo conflicto intervienen afectos, valores y normativas. En el proceso de enseñanza/aprendizaje, fundamento de la convivencia y que permite la transmisión de un conjunto de saberes significativos para la sociedad de una época determinada, hay cruces entre historias personales, familiares, grupales e institucionales. Las percepciones y las actitudes de todos estos sectores en el

² *50 Habilidades Sociales Básicas* (Goldstein, A. P., et al., 1989).

³ Capacidad para identificar situaciones, capacidad para gestionar y regular emociones personales y colectivas.

cumplimiento de las normas, las transgresiones y las sanciones, a veces no resuelven las causas y la génesis de los conflictos.

El sistema de justicia juvenil ha de lograr el equilibrio entre el control, la educación y la integración de los chicos y chicas que han infringido la ley, en los supuestos que esta determina. Siguiendo el principio de interés superior del niño o niña y, entre otros, todos los artículos que forman parte de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), hay que seguir trabajando a partir del modelo de justicia restauradora, que incorpora nuevos aprendizajes de responsabilidad tanto personal como social. El principal reto del sistema de justicia en general, y del juvenil en particular, es contribuir a que las personas que han cometido delitos no reincidan y consigan una buena integración en la sociedad (Panchón, Heras y Pruna, 2008).

Por lo tanto, a partir de la interacción con los educadores y los técnicos que temporalmente se hacen cargo de su seguimiento e intervención socioeducativa, aquellos aprendizajes adquiridos por los jóvenes que les dificulta la relación y la comunicación, deben poder ser reconducidos a partir de nuevos procesos de formación que les permita la adquisición de nuevos comportamientos para el cambio.

Desde esta perspectiva, queda avalada la necesidad de introducir la promoción de habilidades y competencias sociales en contextos de desarrollo de los adolescentes. En los últimos años se trabaja para fomentar valores, competencias y habilidades sociales, a partir de modelos de promoción de recursos que están basados en el concepto de desarrollo positivo del adolescente, con programas creados teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones sobre el bienestar psicológico en la adolescencia (Vázquez y Hervás, 2008).

Gran parte de nuestro comportamiento social se explica por las consecuencias que comporta, y está muy relacionado con el ambiente donde se desarrollan las personas. Una manera de actuar conflictiva o acertada está determinada por las competencias sociales de que se dispone a la hora de estimular la búsqueda de otras maneras de intentar hacer las cosas. A medida que los adolescentes y los

jóvenes adquieren competencias sociales, se observan las consecuencias positivas en su comportamiento, en la regulación emocional, el bienestar subjetivo y la resiliencia (Saarni, 2000).

La formación a adolescentes y jóvenes sobre competencias sociales orientada a la resolución positiva de los conflictos debe enfocarse desde una perspectiva sistémica, muy individualizada según sus características, muy cercana a su realidad cotidiana y necesariamente conectada con el programa formativo y laboral que se haya diseñado, para conseguir una tasa de eficacia en los programas y una reducción de la reincidencia.

La acción educativa no se reduce exclusivamente a una actividad técnica que puede ser repetitiva, sino que es una relación estrecha entre el profesional y el joven la que debe constituir una verdadera relación educativa de ayuda. Por ello, es fundamental que el conjunto de profesionales que se relaciona con adolescentes y jóvenes reciba una preparación en estas áreas, para que puedan comprender y mejorar la personalidad básica de los chicos y las chicas con los que trabajan.

Se debe tener en cuenta el efecto multiplicador y las ventajas que conlleva la formación de profesionales que centran su actividad en el cambio educativo desde los propios sujetos de atención.

3.1. La formación en programas

La formación de los profesionales, que aprenden y practican simultáneamente los contenidos y los aspectos pedagógicos relacionados con las áreas del conocimiento ordenado del aprendizaje de las competencias sociales para los chicos y chicas, contribuirá de manera muy efectiva a aportar recursos para que situaciones negativas se conviertan en oportunidades que permitan generar cambios. Cambios a partir de la práctica, la experiencia y la acción, a partir del aprendizaje vivencial.

El aprendizaje vivencial o experimental consiste en aprender —haciendo—, a partir de la práctica y de la reflexión sobre ella. Este tipo de aprendizaje combina elementos como la reflexión sobre los hechos presentados o sobre lo que se

está haciendo, la interpretación-conclusión y la transferencia de lo aprendido a otras situaciones similares.

Según la Asociación para la Educación Experiencial (AEE, 1995),⁴ el aprendizaje vivencial es un proceso mediante el cual los individuos construyen su propio conocimiento, adquieren habilidades y destacan sus valores directamente desde la experiencia.

Siguiendo con esta Asociación (2006) el aprendizaje vivencial-experiencial, se considera una metodología donde los formadores diseñan actividades que sumergen a los participantes en la experiencia directa y les ayuda a desarrollar habilidades, aumentar conocimientos y clarificar valores; y destaca también la importancia de la utilización de este tipo de aprendizaje en el trabajo grupal.

Los puntos fuertes que se atribuyen a la utilización de esta metodología son: la aceptación, el compartir, la toma de decisiones y la responsabilidad. Con la práctica del aprendizaje vivencial se crea un clima donde se consigue la predisposición de las personas a la aceptación de las reglas del juego, donde los participantes compartirán la misma experiencia, tomarán decisiones individuales y grupales, y se responsabilizarán de los resultados obtenidos.

El trabajo en grupo es muy interesante, proporciona lo que se llama "estado de flujo grupal", donde cada individuo aporta su habilidad para responder a cada una de las experiencias que se incluyen en el programa, y recae sobre el formador la detección y la conducción de los diferentes elementos que surjan, bien para orientarlos en el mismo momento o para trabajarlos en posteriores sesiones, tanto grupales como individuales. Una intervención socioeducativa que debe permitir trabajar tanto en grupo, mediante la dinamización de grupos, como de manera individualizada, mediante la tutoría. Una intervención socioeducativa que no será posible si no se puede establecer y mantener un clima facilitador, que estimule y proporcione seguridad a la persona que se está atendiendo.

En definitiva, se trata de establecer una relación y una comunicación con los adolescentes y jóvenes que permita desarrollar un trabajo educativo para que

⁴ AEE. Association of Experimental Education.

alcancen una comprensión más amplia de su mundo (interno y externo) y de sus conflictos, con el objetivo de poder elaborarlos (Panchón, 1998).

Después de lo expuesto, las preguntas que surgen son: ¿cómo desarrollar competencias profesionales para poder llevar a cabo esta tarea? Cómo obtener mejores resultados con menos energías?

Si entendemos la competencia profesional como el conjunto integrado y complejo de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y comportamientos laborales, considerados en un sentido muy amplio, que se ponen en juego en la ejecución de una determinada actividad laboral (CAE/URV 2012),⁵ son muchas las clasificaciones y definiciones que se encuentran, pero podemos tomar como referencia las aportaciones europeas.

Las competencias profesionales que destaca el modelo europeo en entornos educativos,⁶ y en las que se debería hacer especial hincapié, son 10, y se clasifican desde el saber hasta el saber estar:

- competencia científica (saber)
- competencia intra e interpersonal (saber ser)
- competencia didáctica (saber hacer: qué)
- competencia organizativa y de gestión (saber hacer: qué)
- competencia en gestión de la convivencia (saber hacer: qué)
- competencia en trabajo en equipo (saber hacer: cómo)
- competencia en innovación y mejora (saber hacer: cómo)
- competencia comunicativa y lingüística (saber hacer: cómo)
- competencia digital (saber hacer: cómo)

⁵ Centro de Atención al Estudiante, Universidad Rovira i Virgili, 2012.

⁶ Inicialmente enfocado en la escuela o centros educativos, pero que se ha ido extendiendo y adaptando a todo lo que se considera contextos de acción educativa en el que intervienen adolescentes y jóvenes en procesos y/o programas formativos.

- competencia social-relacional (saber estar).

Profundizar en las competencias profesionales de los educadores y técnicos, a partir de la formación y de unas condiciones óptimas de trabajo, es un factor clave para el impulso, el desarrollo y la mejora de todas las actividades de seguimiento y de control que deben llevar a cabo.

La formación también contribuye a resolver el eterno dilema sobre si los profesionales son una herramienta para la transformación o exclusivamente para el control social. Pero lo que se debe garantizar es que se programen las acciones formativas adecuadas que permitan la capacitación profesional ante las nuevas necesidades que genera el contexto social, en continuo cambio.

Acciones formativas que aporten al conjunto de los profesionales la competencia para el trabajo con las personas, fomentando la autonomía de los participantes en su propio proceso educativo.

No se puede olvidar que uno de los objetivos de su tarea profesional es la creación de entornos de aprendizaje que posibiliten el cambio, para que los chicos y chicas puedan dotarse de un proyecto de vida valioso que puedan llevar a la práctica.

4. Objetivos

El planteamiento global que enmarca esta investigación responde a una investigación de *innovación pedagógica y de continuación de la investigación anterior*, con una doble vertiente formativa: los jóvenes (programa modular con sesiones individuales y grupales combinadas) y los técnicos (orientaciones pedagógicas para la aplicación del programa). De acuerdo con los temas de interés que se establecen en la convocatoria, este proyecto se encuadra dentro "los proyectos de innovación en el ámbito comunitario", supone una investigación que combina "innovación e investigación", e "implica una profundización en los temas de investigación tratados en la convocatoria anterior, valorada positivamente".

En esta línea de innovación pedagógica y de impacto en la comunidad, y de acuerdo con la propuesta de programa planteada anteriormente, esta investigación pretende:

Objetivo general

Ampliar el programa de competencias sociales para los jóvenes que están con medida de libertad vigilada y tareas socioeducativas con un formato modular, para una adecuación óptima a las necesidades de medio abierto, acompañado de orientaciones pedagógicas para su aplicación.

Objetivos específicos

1. Ampliar el programa desde el planteamiento teórico de las competencias sociales definidas y a partir de los resultados obtenidos, limitaciones y propuesta de la investigación anterior.
2. Identificar las necesidades formativas de los técnicos para su aplicación.
3. Elaborar orientaciones pedagógicas para la aplicación del programa.⁷

⁷ El proyecto inicial planteaba "elaborar orientaciones pedagógicas-formativas para la aplicación del programa". Dado que a lo largo de la ejecución de la investigación se ha llevado a cabo la formación a los técnicos en medio abierto sobre el programa diseñado, reelaboramos el objetivo dando respuesta exclusivamente a las orientaciones pedagógicas y no a las orientaciones formativas.

5. Metodología

El plan de trabajo que responde a estos objetivos se ajusta a un *modelo de innovación e investigación* (dos binomios indispensables para promover el cambio y la transformación en el contexto), de carácter participativo y desde una triple consideración:

- Se parte de un concepto de innovación pedagógica que se define por *oposición y contraste a una situación habitual*, modificando el sistema de relaciones entre jóvenes-técnicos-contenido.
- La investigación tiene un valor fundamental para la adecuación de la innovación a la realidad. Por un lado, este proyecto es *fruto de los resultados de una investigación anterior*. Y, por otro, se propone realizar un *diagnóstico de las necesidades formativas de los agentes* a los que va destinada la aplicación del programa, para poder dar una respuesta más real y precisa a la realidad investigada.
- *Versión grupal e individual del programa modular, y en la versión grupal se contempla la combinación de trabajo individual con sesiones en grupo*. Entre ambos tipos de sesiones hay un hilo conductor que vincula los contenidos trabajados en las sesiones grupales con las individuales. Además, se prevé un registro de lo que se trabaja y de lo que surge en grupo, para poder trabajar de forma más individualizada y personalizada en las sesiones individuales.

De acuerdo con De la Torre (1997), la innovación es entendida, en términos de resultados, como uno de los niveles más altos de la creatividad. Integra categorías como iniciativa, inventiva, originalidad, disposición al cambio, aceptación del riesgo, proceso adaptativo pero, sobre todo, colaboración y disposición para compartir valores, proyectos, procesos, actuaciones conjuntas y propuestas evaluativas. Del mismo modo que compartimos la definición que hace Richland (citado por Moreno, 1995: 11): "la innovación es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con relación a las metas y objetivos previamente marcados".

Por otra parte, para que una innovación sea considerada como tal, *ha tener una duración, un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional*; esto establece la diferencia entre simples novedades (cambios superficiales) y la auténtica innovación.

Entendemos *la innovación como proceso*, porque supone la conjunción de hechos, personas, situaciones e instituciones, actuando en un periodo de tiempo en el que suceden diversas acciones, no necesariamente en un orden determinado, para hacer posible el logro de la finalidad propuesta:

- *Está asociada a hechos que se dan en el tiempo*; si bien son hechos que pasan orientados por una planificación y un proceso de reflexión previos, la innovación se refleja en una práctica educativa.
- *Implica a personas e instituciones en varios niveles*: como creadores, como tomadores de decisiones, como realizadores, como evaluadores, pudiendo recaer en las mismas personas o instituciones una función múltiple. Lo fundamental es que, tanto las personas como las instituciones implicadas en cualquiera de los niveles mencionados, compartan realmente, de manera sustancial, el interés por la innovación y el convencimiento de que puede dar lugar a una transformación importante.
- *Implica transformaciones en las prácticas*: materiales de trabajo, programas, hábitos, actitudes, efectividad en las acciones, dinámica institucional, etc.
- *Vinculada a la solución de problemas*, entendiendo el problema tanto en términos de necesidades que demandan una solución como de intención de tener acceso a mejores horizontes de desarrollo, propiciando un acercamiento cada vez mayor a los objetivos propuestos.
- En conjunto, *constituye un sistema* en el que se integran varios elementos para originar una dinámica que haga operativo y eficaz el proceso de generación, introducción, seguimiento y evaluación de la innovación.

Entre los tres modelos de innovación procesal propuestos por Huberman (1973) y Havelock y Huberman (1980), nos situamos en el *modelo de investigación y desarrollo*. Este modelo contempla el proceso como una secuencia racional de

fases, por la que una invención se descubre, se desarrolla, se produce y se disemina. La innovación se analiza como un conjunto de datos y teorías que son después transformados en ideas para productos y en servicios útiles en la fase de desarrollo. El conocimiento se produce, y se procura por todos los medios difundirlo entre aquellos a los que pueda ser de utilidad.

Este modelo presenta un enfoque lógico y racional de la innovación que es congruente con la investigación propuesta, porque supera los retos que este modelo plantea:

- Este proyecto de innovación que se presenta es el resultado de un producto final, con un cuidadoso proceso de planificación que conduce de la teoría a la práctica.
- En este caso, la innovación sí la generan expertos, tanto de la vertiente teórica como de la práctica profesional.

5.1. Diseño de la investigación

El proyecto comprende cinco fases diferenciadas:

FASE 1. Constitución del equipo de trabajo investigador (diciembre 2014-febrero 2015)

El equipo de trabajo del proyecto es interprofesional, interdisciplinar y complejo, porque incorpora a diversos profesionales implicados en la tarea educadora de los menores/jóvenes (técnicos y coordinadores de medio abierto y educadores de servicios sociales) y profesorado-investigador de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona; ambos, colectivos expertos en la temática, unos desde la perspectiva más teórica y los otros desde un sentido más práctico y de intervención.

En esta 1ª fase se trata de construir una comprensión común que nos sirva de base teórica y práctica para desarrollar el proyecto. Por eso, hay que dedicar un tiempo al inicio, para que todos los miembros del equipo se conozcan entre sí, para organizarnos internamente y para establecer calendarios que permitan

llevar a cabo el proyecto. Su operatividad práctica implicará al menos un encuentro conjunto mensual para establecerse como grupo de trabajo motor y efectuar las tareas correspondientes. Además, también se tratará la constitución de comisiones internas, dentro del mismo equipo, para desarrollar el estudio de temáticas específicas y asumir tareas metodológicas concretas (por ejemplo, la creación del cuestionario o la elaboración de los diferentes módulos del programa).

FASE 2. Ampliación del programa modular (marzo-junio 2015)

A lo largo de esta fase, el programa modular se diseñará a partir de las 8 sesiones validadas en la anterior investigación, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos. Se trabajará siguiendo las mismas comisiones internas propuestas en la fase anterior; de tal manera que cada comisión se encargará de diseñar las actividades de un módulo del programa (tanto las sesiones individuales como las grupales), que se pondrá en común en gran grupo (11 investigadores) con presentaciones y sesiones de debate e intercambio para ser validado.

El primer producto resultante de este trabajo en equipo será el programa modular en competencias sociales dirigido a menores/jóvenes con medida de libertad vigilada y tareas socioeducativas, en función del marco teórico presentado anteriormente y de los resultados de la investigación anterior.

FASE 3. Identificar necesidades formativas (julio-agosto 2015)

Durante esta fase se diagnosticarán las necesidades formativas de los dinamizadores, con el objetivo de facilitar la aplicación del programa como respuesta a las necesidades detectadas.

Este diagnóstico implicará:

- La elaboración y la aplicación de un cuestionario a los técnicos de medio abierto de Cataluña.

FASE 4. Orientaciones pedagógicas (septiembre-octubre 2015)

En esta fase se elaborará una recopilación de orientaciones pedagógicas necesarias para la formación en la aplicación del programa. Estas orientaciones serán fruto de los resultados obtenidos en el análisis de los cuestionarios realizado en la fase anterior. Cabe destacar que en estas orientaciones pedagógicas se tendrán en cuenta dos niveles en la formación: el contenido del programa (los contenidos que se abordan) y la metodología (cómo se abordan estos contenidos).

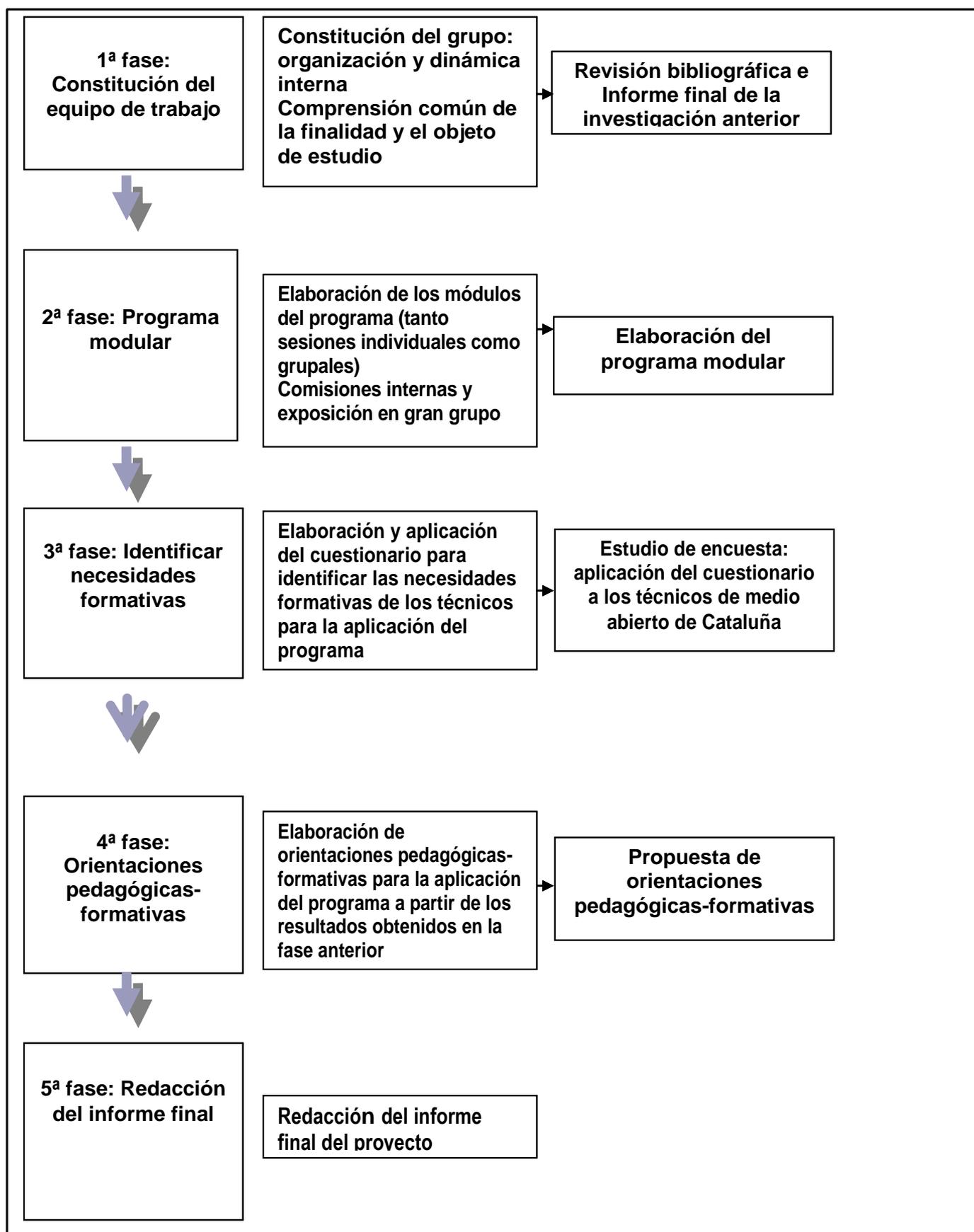
FASE 5. Redacción del informe final (octubre-noviembre 2015)

Finalmente, en esta fase se procederá a la redacción final del informe de investigación, considerando el diseño global del proyecto y el programa final, elaborado con las orientaciones pedagógicas-formativas para la mejora de las competencias sociales de los y las menores/jóvenes en la resolución positiva de conflictos con medida de libertad vigilada y tareas socioeducativas.

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

En el Esquema 1 de la página siguiente, se presenta un resumen ilustrativo de las fases del diseño de la investigación, explicitando los objetivos y las estrategias metodológicas correspondientes a cada una de ellas.

Esquema 1. Diseño del proyecto



5.2. Instrumento de recogida de información

A continuación nos centramos en el instrumento de recogida de información que hemos elaborado y aplicado para conocer las necesidades formativas de los técnicos sobre los contenidos del programa.

5.2.1. Cuestionario

Se utiliza el cuestionario con la finalidad —diagnóstica— de identificar las necesidades formativas de los técnicos para la aplicación del programa.

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 1. Relación objetivo, fuente de información y fase aplicación

OBJETIVO	Identificar las necesidades formativas de los técnicos para la aplicación del programa
FUENTE DE INFORMACIÓN	Técnicos en medio abierto
FASE DE APLICACIÓN	Fase III (identificar necesidades formativas)

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

Taula 2. Tabla de especificaciones del cuestionario

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEM
Datos de identificación	Equipo de medio abierto	Sin numerar
Contenidos	Conocimientos	1
Metodología	Conducción de grupos	2

El cuestionario ha sido validado por un grupo de expertos, concretamente doctores del ámbito educativo (Pedagogía) y especialistas en estadística.

Se ha aplicado a un total de 54 técnicos de medio abierto de Cataluña. El total de la población es de 87, entre técnicos y coordinadores de medio abierto, por tanto, se ha aplicado al 62,06% del total de la población. La aplicación del cuestionario se ha realizado a través de los coordinadores.

El análisis de los datos se ha realizado a través del programa estadístico SPSS+. El cuestionario final se puede consultar en el anexo 6.1 de este informe.

5.3. Necesidades formativas de los técnicos de medio abierto

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

Identificar las necesidades formativas de los técnicos para su aplicación. (Objetivo específico 2)

En el marco de ampliar nuestro programa para la gestión positiva de los conflictos, nos planteábamos, entre otros objetivos, identificar las necesidades formativas de los técnicos para aplicarlo. Queríamos hacer un diagnóstico de las necesidades formativas de los agentes a los que iba destinada la aplicación del programa, para dar respuesta a los resultados obtenidos en la investigación anterior, donde los técnicos consideraban necesaria una formación sobre los contenidos del programa con el fin de aplicarlo.

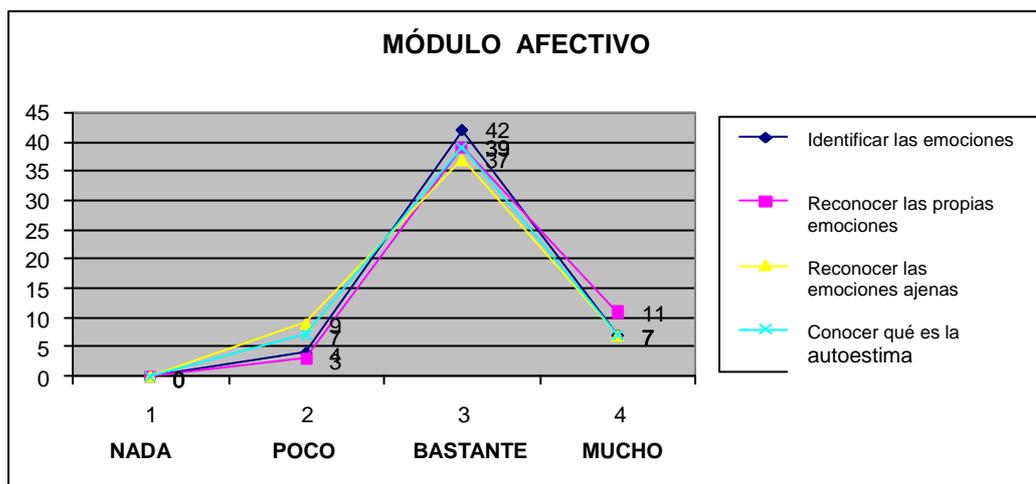
Para identificar las necesidades que tenían, con el objetivo de trazar una propuesta formativa (objetivo específico 3), se elaboró un cuestionario (ver anexo 1). En el apartado 5.4 de este informe se presenta la construcción del cuestionario (dimensiones e indicadores), la validación y la aplicación.

Qué necesidades formativas tienen los técnicos de Medio Abierto con relación al programa?

En todos los Equipos de Medio Abierto (EMOS), los resultados han sido similares, constatando que los técnicos muestran bastantes conocimientos acerca de los contenidos sobre los que se les preguntaba. Una vez analizados los datos, podemos concluir que no se han extraído resultados significativos.

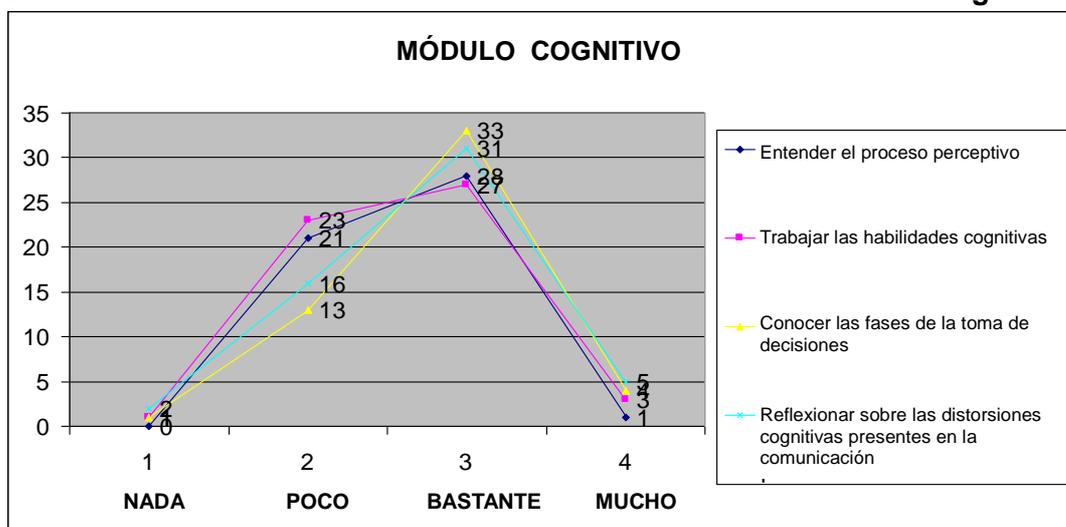
Respecto a los **contenidos de los módulos**, es en el **módulo afectivo** donde los técnicos se ven más preparados acerca de cómo enseñar los diversos contenidos de dicho módulo. A continuación se muestra la gráfica donde se observa el elevado número de frecuencias entre "bastante" y "mucho", comparado con los otros dos módulos (Gráficos 2 y 3).

Gráfico 1. Resultados análisis de necesidades formativas. Módulo afectivo



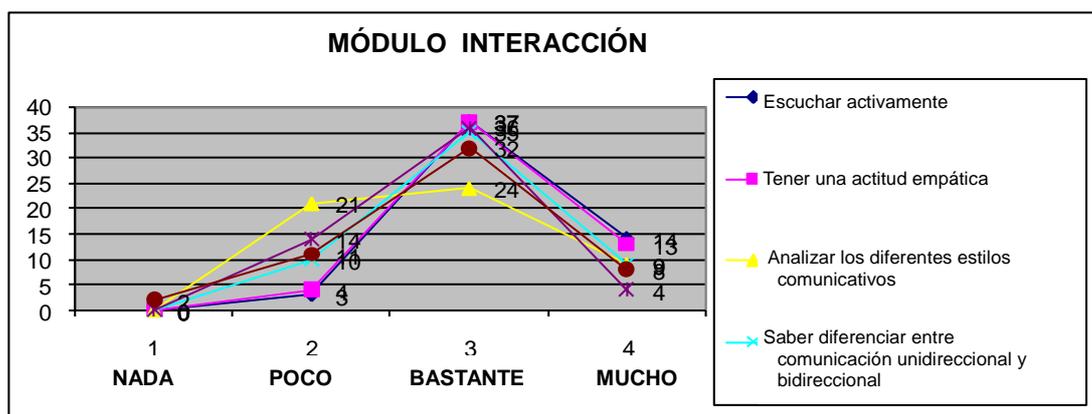
En el módulo cognitivo destaca un alto conocimiento, a pesar de que no sea tan evidente como en el módulo anterior. Por lo tanto, podemos decir que habría que reforzar contenidos en algunos casos, a pesar de que no es lo suficientemente significativo como para requerir una formación específica. A continuación, en el Gráfico 2 se puede observar que las frecuencias están más repartidas:

Gráfico 2. Resultados análisis de necesidades formativas. Módulo cognitivo



Respecto al módulo de interacción, los resultados son similares al anterior; la mayoría de los técnicos manifiestan tener conocimientos sobre los conceptos necesarios para abordar este bloque, aunque algún ítem queda por debajo de la media (como, por ejemplo, "analizar los diferentes estilos comunicativos"). Este resultado no es significativo para plantear una necesidad formativa, se considera que se puede paliar con las orientaciones y las lecturas que se proponen en el programa.

Gráfico 3. Resultados análisis de necesidades formativas. Módulo de interacción



En cuanto a la **metodología necesaria para aplicar el programa**, los resultados obtenidos concluyen que los técnicos no tienen necesidades formativas sobre conducción de grupos y dinamización.

Como se puede observar en los Gráficos 4, 5 y 6, los técnicos y técnicas de los equipos de medio abierto manifiestan un gran conocimiento sobre los diferentes aspectos relevantes del trabajo en grupo.

Gráfico 4. Resultados análisis de necesidades formativas. Metodología I

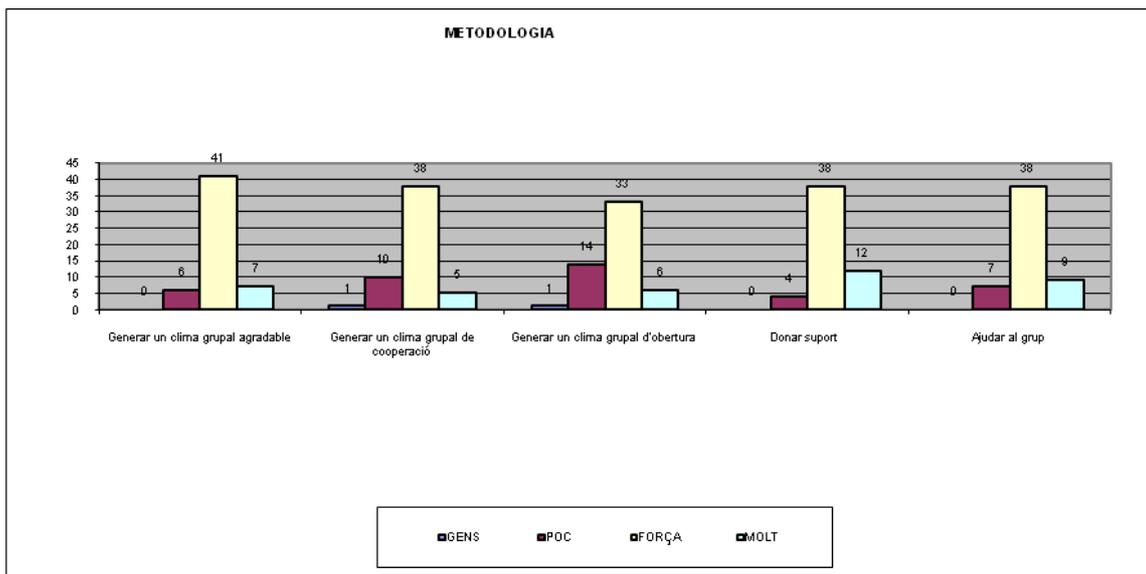


Gráfico 5. Resultados análisis de necesidades formativas. Metodología II

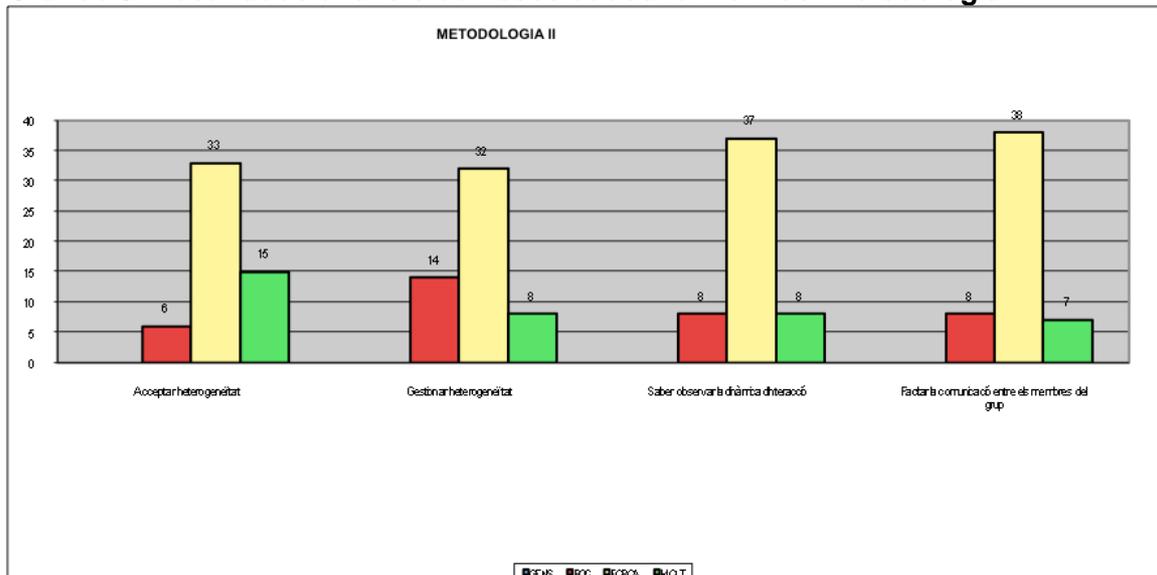
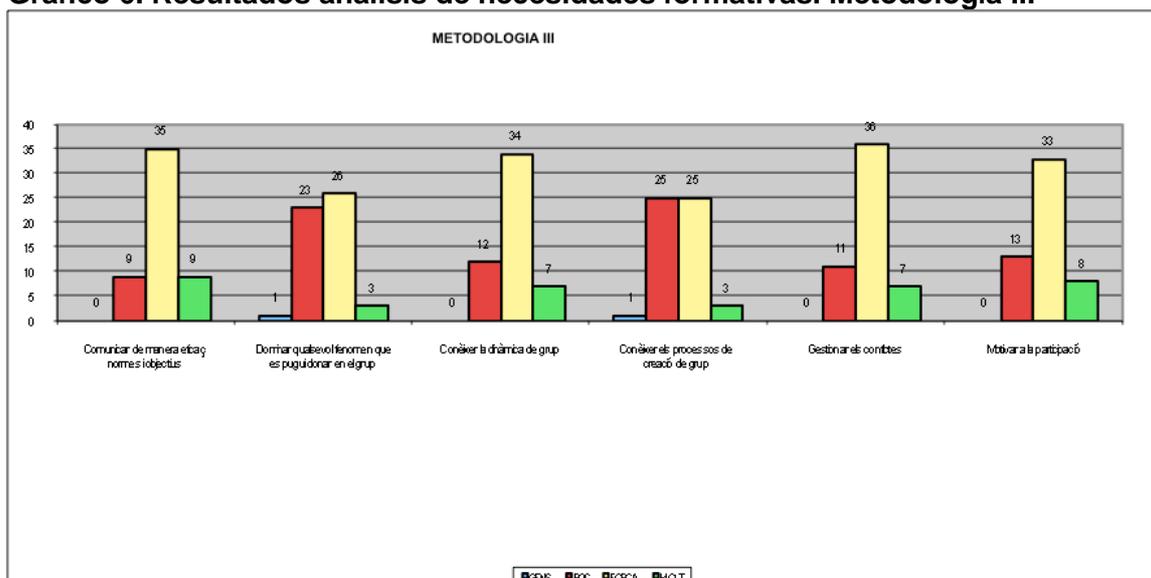


Gráfico 6. Resultados análisis de necesidades formativas. Metodología III



Por lo tanto, del análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario, concluimos que no se han obtenido resultados significativos que hagan necesaria una formación para la aplicación del programa.

Cabe destacar que, paralelamente a la ejecución de esta investigación, el Centro de Estudios Jurídicos y de Formación Especializada nos encargó una formación-taller de 5 horas sobre el programa que habíamos diseñado. El objetivo de esta formación era dar a conocer la estructura del programa y vivenciar algunas actividades y dinámicas.

La formación se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre a todos los técnicos y coordinadores de medio abierto de Cataluña, con carácter obligatorio. A pesar del carácter experiencial con el que se ha pretendido enfocar la formación-taller, ha resultado ser un espacio de tiempo muy limitado para un programa tan complejo y extenso como el que se presenta.

Las valoraciones de los técnicos sobre la formación apuntan, principalmente, a la necesidad de poder realizar una formación-asesoramiento mientras se está aplicando el programa y después de su aplicación. De esta manera se pueden ir resolviendo dudas, compartiendo experiencia y poniendo en práctica dinámicas y actividades antes de su aplicación grupal.

5.4. Orientaciones pedagógicas para la ampliación del programa

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

Elaborar orientaciones pedagógicas para la aplicación del programa.

(Objetivo específico 3)

Tener presente unas orientaciones pedagógicas para la aplicación del programa es esencial y necesario para garantizar su éxito. Estas orientaciones hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Aspectos relacionados con la aplicación previa del programa.
- Aspectos del programa.
- Aspectos de dinamización.
- Aspectos formativos.

Estos aspectos se describen a continuación, con los elementos que hay que tener en cuenta para garantizar el éxito:

- En relación con *aspectos relacionados con la aplicación previa del programa*, encontramos tres cuestiones principales:
 - * *Selección/perfil de los participantes.* El grupo de jóvenes a los que aplicar el programa debería tener unas características similares, como la edad —que no sean de edades muy dispares, sino grupos formados por jóvenes de entre 15 y 16 años o 17 y 18 años—, un nivel de lectoescritura y comprensión similar, para facilitar la dinamización, la mayor heterogeneidad posible en cuanto al sexo y el origen cultural, y con una situación familiar, social y educativa intermedia.
 - * *Número de jóvenes.* El número de jóvenes por grupo es entre 6 y 8 jóvenes. Se considera un número adecuado para dinamizar como grupo y,

por otra parte, garantiza poder aplicar el programa aunque la asistencia no sea regular o bien haya bajas inesperadas.

* *Motivación del dinamizador.* La motivación de quien aplica el programa es indispensable para que funcione. El dinamizador se lo ha de creer, lo debe hacer suyo.

- *Aspectos del programa.* Los elementos que facilitan una aplicación de éxito del programa como tal, son:

* *Estructura del programa.* Este aspecto hace referencia a cómo se ha diseñado el programa. Su diseño es muy pautado respecto a las orientaciones pedagógicas a lo largo del desarrollo de las sesiones: al inicio de la sesión —concretamente, en el apartado de desarrollo de la sesión— se hace un breve resumen de lo que se llevará a cabo ella, para que el dinamizador tenga una idea global de la misma; todas las actividades tienen sus preguntas de dinamización/debate para promover la reflexión; las conclusiones están en un recuadro para que puedan ser identificadas rápidamente por el dinamizador; se cuenta con el material de apoyo ya preparado para la aplicación del programa y, en el caso de la aplicación grupal, se indica a lo largo de la sesión en qué momento se debe introducir la diapositiva del PowerPoint.

* *Sesión de reconocimiento.* Tal y como se plantea en la sesión de reconocimiento, se recomienda realizarla conjuntamente con otros jóvenes/grupos de jóvenes que hayan participado en el programa. Para que el joven se sienta reconocido e identificado con el trabajo realizado, es conveniente hacer fotos durante las sesiones del programa; incluso hacer vídeos y grabar la voz de los jóvenes (aquí el límite lo establece el dinamizador). Con estas fotos (vídeos y grabaciones de voces) se monta una presentación con música o una narrativa digital (aquí el límite lo vuelve a establecer el dinamizador). La clave no es realizar un montaje complicado, sino crear un vídeo donde los jóvenes se sientan identificados con su participación en el programa en la jornada de reconocimiento y entrega de diplomas. Esto genera en los jóvenes un

refuerzo positivo y un sentimiento de satisfacción y bienestar importante cuando se cierra el proceso de aplicación del programa.

- *Aspectos de dinamización. A la hora de dinamizar el programa y el grupo, hay que tener en cuenta cuatro aspectos:*

- * *Aplicación por parejas.* Es importante que la aplicación la realicen dos personas. Una persona puede dedicarse más específicamente a gestionar el grupo, y la otra puede focalizarse en la dinamización del contenido de las sesiones. En el caso de que haya menores/jóvenes en el grupo que estén tutorizados un técnico diferente de los dos dinamizadores que aplican el programa, es imprescindible que entre este técnico y los dos dinamizadores haya coordinación sobre lo que se hace y lo que pasa en las sesiones.

- * *Actividades lúdicas, útiles y reflexivas.* Las actividades que se plantean en el programa tienen un carácter lúdico, son de utilidad para el joven en su día a día y promueven la reflexión. Partiendo de esta premisa, es importante que el dinamizador interiorice estos tres aspectos para enfatizarlos: es importante que las actividades se planteen como una actividad lúdica, pero sin olvidar que al terminar la actividad hay que hacer inflexión en las conclusiones a las que se llega. A estas conclusiones se llega a partir de las preguntas de debate propuestas en el programa, promoviendo la reflexión y vinculando la utilidad de las conclusiones/actividad con la vida del joven.

- * *Proponer actividades con ejemplos cercanos.* En la línea de lo anterior, es básico que los dinamizadores concreten los conceptos, situaciones, etc., que se trabajan con situaciones cercanas de los jóvenes. De esta manera se facilita relacionar la teoría con la práctica.

- * *Potencialidad de las actividades.* Las actividades que se proponen en el programa tienen mucho potencial. Tienen diferentes focos de interés, dependiendo de lo que se quiera trabajar. En este caso, se han focalizado las actividades en función de los objetivos establecidos. El dinamizador/a

puede hacer los cambios que considere oportunos, ya que el programa es flexible.

- *Aspectos formativos.* Para garantizar una aplicación adecuada, es imprescindible el seguimiento y el asesoramiento a lo largo de la aplicación del programa, así como al finalizar. Los dinamizadores sienten que pueden resolver sus dudas en la preparación de la sesión; pueden experimentar o vivenciar las actividades, y pueden compartir la aplicación y los resultados de las sesiones. Este aspecto es clave para cuidar la motivación de los técnicos y optimizar las aplicaciones del programa.

Todos estos aspectos favorecen un buen desarrollo del programa y garantizan su éxito.

6. Límites

La propia naturaleza de la realidad socioeducativa —diversa, compleja y cambiante— está sujeta a limitaciones y obstáculos que no pueden obviarse (Mateo, 2001). Este autor presenta una serie de factores (límites de orden ambiental, límites de orden técnico, límites derivados del objeto de estudio y límites de orden ético y moral), de los cuales podemos decir que esta investigación no presenta ninguno.

7. Conclusiones

El programa que se ha diseñado se adecua a las necesidades de medio abierto, ya que, principalmente, es un resultado de la investigación anterior. Este programa ha permitido dar respuesta a diferentes necesidades:

- Un programa grupal para el trabajo de las competencias sociales en la resolución positiva de los conflictos.
- Versión individual en el caso de no poder aplicar el programa de forma grupal.
- Programa modular que se adapta a las posibilidades y necesidades de los jóvenes (aplicación de 1, 2 y/o 3 módulos).
- Instrumentos de evaluación para valorar la aplicación del programa.
- Recursos sencillos para ser aplicado: ordenador y cañón.
- Material de apoyo incluido.
- Programa muy pautado y detallado para facilitar la preparación del programa.

Con relación a las necesidades formativas, los técnicos/as no necesitan formación en los aspectos de contenido de los módulos, así como tampoco en la dinamización del programa. En cambio, se considera adecuado poder realizar un asesoramiento a lo largo de la aplicación del programa y al final. De esta manera se garantiza que se ha aplicado adecuadamente; los dinamizadores sienten que pueden resolver sus dudas ante la preparación de la sesión; pueden experimentar o vivenciar las actividades, y pueden compartir la aplicación y los resultados de las sesiones. Este aspecto es clave para cuidar la motivación de los técnicos y favorecer las aplicaciones del programa.

Y, por último, las orientaciones pedagógicas del programa permiten que el programa funcione y se aplique con éxito. Es interesante que estas orientaciones se tengan en cuenta antes de empezar a aplicar el programa, ya que establecen una serie de condiciones que favorecen la aplicación.

8. Propuestas

A lo largo de la elaboración del programa, así como en la formación-taller realizada, se detectan algunas necesidades que se transforman en propuestas de trabajo. Estas propuestas son las siguientes:

- *Evaluación del impacto del programa.* Se considera interesante realizar una investigación evaluativa para conocer el impacto del programa. Para hacerla, es importante garantizar que el programa se aplique tal y como está diseñado. Así pues, se propone una investigación de dos años como mínimo, con el plan de trabajo siguiente:

* Primer año. Aplicación del programa por parte de los técnicos, con reuniones de seguimiento en formato seminario para asesorar, valorar y supervisar la aplicación.

* Segundo año. transcurridos seis meses como mínimo de la finalización de la aplicación del programa (imprescindible este tiempo para garantizar la permanencia en el cambio), realizar la evaluación del impacto.

- *Mentoring como efecto multiplicador.* Entendemos por *mentoring* el ofrecimiento de consejos, información o guía que hace una persona que tiene experiencia y habilidades en beneficio del desarrollo personal y profesional de otra persona. En este sentido, y teniendo en cuenta que se recomienda una aplicación dual del programa en grupo, la propuesta es que este tándem esté formado inicialmente por un técnico que haya participado en la investigación y, por tanto, en el diseño del programa, y por otro técnico que tenga interés en aplicarlo. De esta manera, el técnico investigador "forma" al otro técnico desde la aplicación práctica del programa. Y este segundo técnico que ha sido formado puede hacer tándem, en una segunda aplicación del programa, con otro técnico novel. Así logramos el efecto multiplicador que puede tener el *mentoring* en la formación en los programas.

- *Asesoramiento.* Esta propuesta va ligada a la primera, y es otra manera de formar en la aplicación del programa a través del acompañamiento pero diferente del *mentoring*. Está basada en la importancia de poder realizar

asesoramiento antes, durante y después de la aplicación del programa, a partir de seminarios-encuentros entre los técnicos interesados en aplicarlo. De esta manera se da seguridad al técnico que no conoce el programa o bien que no ha aplicado nunca un programa grupal en el contexto de justicia, ya que así se siente acompañado y apoyado. Además, se pueden ir resolviendo dudas, compartir la experiencia y poner en práctica dinámicas y actividades.

- *Aplicación a otros contextos.* El programa va dirigido a jóvenes en medio abierto que están cumpliendo libertad vigilada y/o tareas socioeducativas, pero es un programa abierto que se puede aplicar a cualquier otro contexto, como, por ejemplo, servicios sociales, institutos, etc. Además, esto da paso a la posibilidad de realizar otras investigaciones sobre el programa en otros contextos.

9. Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2006). *Educaci3n emocional y bienestar*. Madrid: Praxis - Grupo Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). "Las competencias emocionales". *Educaci3n XXI*, 10, 61-82.
- Caruso, D. y Salovey, P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente*. Madrid: Algaba, pp. 65-142.
- Boqu, M. C. (2002). *Guia de la mediaci3n escolar. Programa comprensiu d'activitats, etapes primària i secundària*. Barcelona: Associaci3n de Mestres Rosa Sensat.
- (2007). *Tiempo de mediaci3n. Taller de formaci3n de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: Ceac.
- Carpena, A. (1999). *Habilitats socials i educaci3n de valors des de l'acci3n tutorial*. Consultat a: <http://www.xtec.cat/sqfp/llicencies/199899/memories/acarpena.pdf>
- Carreras, G. *Desconeix-te tu mateix*. IES Sant Just Desvern. Curs 2009-2010. Tema 4: Mulla't pel teu futur. Consultat a: http://blocs.xtec.cat/experienciadevidapsico/files/2009/12/3er_eso_desconeixte_unitat4_presa_decisions1.pdf
- De la Torre, S. (1997). *Creatividad y formaci3n*. México: Trillas.
- Segura, M., Mesa, J. R. y Arcas, M. (2009). *Programa de Competència Social*. Educaci3n Secundària Obligatoria. 2on Cicle. Material publicado y cedido al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya por la Consejería de Educaci3n del Gobierno de Canarias. Ilustraciones de J. C. Pérez. Consultado en: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0065/95036a02-9079-4ecd-aa45-3c4f4b167031/competencia_social_2n_cicle_eso_febrer09.pdf
- Fodor, I. (1996). "A Cognitive Perspective for Gestalt Therapy". *British Gestalt Journal*, 5 (1), 31-42.
- Graa, J. L. y Rodríguez, M. J. (2010). *Programa Central de Tratamiento Educativo y Terapéutico para Menores Infractores*. Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducaci3n y Reinserci3n del Menor Infractor. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- Garrido, V. y L3pez, M. (2005). *Manual de intervenci3n educativa en readaptaci3n social, los programas del pensamiento prosocial*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Goldstein, A. P. et al. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*. Bantam Books: Nueva York.
- Havelock, R. G. y Huberman, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. Ginebra: UNESCO-OIE.
- Huberman, A. M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO-OIE.
- Larson, K. A. & Rumberger, R. W. (1998). "Student mobility and the increase risk of high school dropout". *American Journal of Education*, 107, 1-35.
- Martínez, B. (2010). "Ejercicios para la comprensión de las distorsiones cognitivas en niños de 8 a 10 años". *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-Conductual*, 5, (1), 35-59.
- Mateo, J. (2001). *Investigació Educativa*. Barcelona: Departamento MIDE, Universitat de Barcelona (paper).
- Moreno, M. G. (1995). "Investigación e Innovación Educativa", *La Tarea*, 7. Disponible en línea en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>
- Pallarés, M. (1990). *Técnicas de grupo para educadores*. ICE: Madrid.
- Panchón, C. (1998). *Pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
- Panchón, C.; Heras, P. y Pruna, J. (2008). "Jóvenes en conflicto con la justicia. Un camino hacia la inclusión social". En: C. Brullet y C. Gómez-Granell (coords.) (2008). *Malestares: infancia, adolescencia y familias*. Barcelona: GRAÓ-CIIMU, 281-304.
- Rosenberg, M. (2007). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Ross, R.; Fabiano, E.; Garrido, V. y Gómez, A. (1996). *El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y el tratamiento de la delincuencia y el abuso de drogas*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Rutter, M. (2007). "Resilience, competence and coping". *Child Abuse and Neglect*, 31 (3), 205-209.
- Saarni, C. (2000). "Emotional Competence. A developmental Perspective". En R. Bar-On y 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.

Sacco, W. P. y Beck, A. T. (1995). "Cognitive theory and therapy". En E. Edward Beckham and William R. Leber (eds.), *Handbook of Depression: Treatment, Assessment and Research* (2.ª ed.). Nueva York: Guilford Press.

Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

Vargas, L.; Bustillos, G. y Marfan, M. (1993). *Técnicas participativas para la educación popular*. Madrid: Popular.

Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). "Salud positiva: del síntoma al bienestar". En: C. Vázquez, G. Hervás (eds.). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 17-39.

Vivas, M.; Gallego, D. y González, B. (2006). *Educación de las Emociones*. Madrid: Dykinson.

Webs consultadas

Bloque cognitivo

Sota Pressió. Guia d'activitats. PDS (Promoció i Desenvolupament Social)
<http://www.sotapressio.info/saber-dir-no.html>

Cómo lidiar con la presión de grupo. Kidshealth.org

<https://elpoderlotienestu.files.wordpress.com/.../d...>

Las distorsiones cognitivas por Homer Simpson. Filmoterapia.
<http://jaimeburque.com/blog/las-distorsiones-cognitivas-por-homer-simpson/>

http://es.wikipedia.org/wiki/7Distorsi%C3%B3n_cognitiva

Bloque afectivo

http://www.livestrong.com/es/actividades-ninos-identifiquen-info_5357/

<http://www.aulafacil.com/cursos/111591/psicologia/psicologia/taller-de-habilidades-sociales-y-comunicacion/dinamica-para-identificar-y-expresar-emociones-descubriendo-emociones>

<http://luciamateu.blogspot.com.es/p/dinamicas-emocionales.html>

http://www.escoltesiquies.cat/files/u21417/libro_educar_emociones.pdf

<http://www.crecimiento-y-bienestar-emocional.com/importancia-emociones.html>

Bloque interacción

<http://www.educarueca.org/spip.php?article691>

<http://www.xtec.cat/jcruz/recursos/conflictos/resolucioconflictos>

http://www.laureanobenitez.com/actividades_de_dinamica_de_grupos.htm

http://www.xtec.cat/~jcruz/recursos/conflictos/resolucio_conflictos.pdf

<http://cineyvalores.apoclam.org/las-peliculas/educacion-secundaria-obligatoria/segundo-ciclo-secundaria/el-circo-de-la-mariposa-eso2.html>

VÍDEO: *L'aniversari*, Grup d'investigació GRISIJ de la Universitat de Barcelona.

CABALLOS: Sam Loyd (EE UU 1841). Puzzle de los jinetes.

NUEVE PUNTOS: “Enfoque Detroit” (1970). El problema esquimal de los nueve puntos.

TANGRAM: Joost Elffers (1977). *El Tangram: juego de formas chino*. Barcelona: Barral Editores.

CUENTO DEL ELEFANTE: Cuento popular de la India. Adaptación de Karem Bac Kreetein.

NASA: Adaptación del ejercicio de Jay Hall, profesor de la Universidad de Texas (EEUU).