



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

“Diseño, aplicación y evaluación de un programa psicoeducativo de cambio de actitudes para jóvenes de un centro penitenciario”

Autor:

Francisco Delgadillo Aguayo

Directora:

Dra. Ángela Barrón Ruiz

Salamanca 2008



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

“Diseño, aplicación y evaluación de un programa psicoeducativo de cambio de actitudes para jóvenes de un centro penitenciario”

Autor:

Francisco Delgadillo Aguayo

Directora:

Dra. Ángela Barrón Ruiz

Salamanca 2008

DEDICATORIA

*A mi madre Ma. Concepción Aguayo Roque (In memoriam):
Por encausarme con su palabra y ejemplo a brindar ayuda a quien más
necesita de nosotros.
¡ Por su viva presencia !*

*A mi padre Gonzalo Delgadillo Reyes:
Por su entrega y testimonio de responsabilidad en el diario vivir.
Con gratitud.*

*A cada hermano(a) y su familia:
Por ser parte esencial de mi vida, por depositar en mí su presencia, su ejemplo
y el calor necesario para vivir.
Gracias.*

*Al Sr. Obispo Dn. Ramón Godínez Flores:
Por su testimonio de vida y apoyo incondicional para que este proyecto
culminara.
In memoriam.*

*A ustedes muchachos protagonistas de esta experiencia:
Por ser auténticamente humanos, por compartir la riqueza del encuentro y
enseñarme el verdadero valor de la libertad interior.
Con sincera gratitud.*

AGRADECIMIENTOS

El realizar esta tesis responde a varios motivos, inquietudes y anhelos de tipo personal; estimulados por situaciones y necesidades de tipo educativo y social. Ha sido un proceso intenso e interesante que con el paso del tiempo fue implicado personas, momentos y espacios para el encuentro. Es una convergencia de varias fuerzas, un motivo importante de humanización, y desde luego, un trabajo académicamente interesante. Hay muchas horas de fondo, reflexiones, lecturas, análisis..., y sobre todo, mucho contenido humano, con rostros y significados que se mezclan entre la silla, las teclas y la pantalla.

A estos rostros y presencias vivas, agradezco el fruto de este trabajo:

- A Dios: por esta gran oportunidad de encuentro, aprendizaje y crecimiento.
- A mi familia: por '*estar siempre presente*'.
- A Don Chencho Moreno; por quien visité por primera vez una cárcel (*Ameca, Jal., 3 de octubre de 1987*), el lugar donde comencé a respirar de otra manera.
- A Barbara Kepowicz Malinowska (IIEDUG); por ser la mano eficaz que sembró en mí el amor por la investigación. Gracias maestra, gracias asesora, gracias amiga.
- A la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); en las personas de los rectores Lic. Felipe Martínez Rizo en el comienzo y el Dr. Rafael Urzúa Macías, en la culminación.
- A la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI); por la beca que hoy se transforma en un objetivo alcanzado.
- A la Universidad de Salamanca, España (USAL); autoridades y profesores, por la beca, la formación y el apoyo.
- A la Dra. Ángela Barrón Ruiz, mi directora de tesis; por su gran calidad humana y profesional. Gracias por la paciencia, acompañamiento y excelente dirección.
- Al Pbro. Dr. Luis Manuel Macías López; por su gran apoyo en la realización de este proyecto.
- Al grupo de jóvenes internos que participaron en el programa, a quienes dedico este fruto, pues son parte de él.
- A los amigos y compañeros en la aventura de la intervención: Betty González, Lula Nieto, Zory Chávez, Rosy Martínez y Andrés Rodríguez. Gracias por enriquecer esta gran vivencia.

- A quienes apoyaron también tras bambalinas: Lilia Beatriz Cisneros, Tania Castilla, Alicia Cuellar y Lula Hernández. Gracias por su comprensión.
- A profesores y amigos de la Universidad Autónoma: Lolis Ramírez, Carlos Torres, Gustavo Muñoz, Daniel Eudave, César Zavala, Chuy de Anda, Mary Jiménez, Aída Reyes, Lula Gallegos, Jany, Sra. Lupita. Gracias por sus luces, apoyo y amistad.
- A las autoridades de Secretaría de Gobierno y dependencias penitenciarias, especialmente al Lic. Abelardo Reyes Sahagún y al Lic. José Luis Serna de L.
- Al grupo de jóvenes de La loma del Refugio, que se integraron poco a poco en este proyecto.
- A la familia Villalobos Morales por la hospitalidad durante esta experiencia. Gracias por su amistad.
- A los amigos del “Club de extensión UAA”, por mantener la fidelidad desde el inicio de esta historia.
- Al Seminario y a los seminaristas que soñaron también con ver este resultado.
- Al Dr. Abel Jiménez Armas, paisano entrañable, médico ejemplar y buen amigo. Gracias por brindar todo tu apoyo y estar al pendiente del caminar.
- A la familia Ramírez Puentes: por ser un vínculo importante en la cercanía y en la distancia. Gracias por ser mis bienhechores, gracias por ser mis amigos.
- A Rubén, familia Gómez Ceinos y demás rostros de Carrión de los Condes (Palencia), por brindar la mano y abrir todas las puertas.
- A todos y cada uno de los amigos y compañeros de la residencia universitaria Tomás Morales (Salamanca), por brindar lo mejor de su persona en estos meses de humana fraternidad.
- Gracias *Salamanca*, por todo el valor y significado que guardas, has sido una buena encrucijada.

No quiero intencionalmente omitir a nadie que tenga que ver con este resultado. Por eso extendo mi gratitud a familiares y amigos, que a través del tiempo fueron formando parte de esto que hoy llega... ‘*al final del principio*’.

Agradezco su confianza depositada y la ilusión compartida, por leer más allá de lo que las letras dicen, y por interpretar los significados de fondo. Gracias por su apoyo.

Francisco

TESIS DOCTORAL

“Diseño, aplicación y evaluación de un programa psicoeducativo de cambio de actitudes para jóvenes de un centro penitenciario”

INDICE GENERAL

INDICE GENERAL	1
INTRODUCCION	11

CAPITULO I DELINCUENCIA JUVENIL Y AMBIENTE PENITENCIARIO

<i>1. EL FENOMENO DE LA DELINCUENCIA JUVENIL</i>	15
1.1. El entorno de la delincuencia	16
1.2. ¿Qué entendemos por delincuencia juvenil?.....	20
<i>2. FACTORES Y CAUSAS QUE INCIDEN EN LA DELINCUENCIA JUVENIL</i>	
2.1. Un panorama multifactorial.....	22
2.2. El mundo afectivo del joven delincuente	24
2.3. Jóvenes necesitados de un ‘ <i>apego seguro</i> ’.....	28
2.4. El ambiente familiar	32
2.5. El ambiente escolar	36
2.6. El ambiente social	39
2.7. Causas de delincuencia en ambientes no marginales	43
<i>3. JOVENES Y VIDA PENITENCIARIA</i>	45
3.1. Funcionalidad o disfuncionalidad de la prisión	45
3.2. Modelos de prisión	49
3.2.1. <i>Breve recorrido histórico</i>	52
3.2.2. <i>El ambiente penitenciario en nuestro tiempo</i>	54
3.3. La vida en un centro penitenciario.....	59
3.4. La necesidad de tener una filosofía en la prisión	64
<i>4. EL SISTEMA PENITENCIARIO MEXICANO</i>	66
4.1. Estructura nacional y algunos datos estadísticos.....	66
4.2. Experiencias de investigación penitenciaria en México.....	70
4.3. El campo penitenciario en el Estado de Aguascalientes	74

CAPITULO II

CONFORMACIÓN, CAMBIO Y MEDICIÓN DE ACTITUDES

1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	77
1.1. Modelo jerárquico	84
1.1.1. Componente cognitivo	84
1.1.2. Componente afectivo	85
1.1.3. Componente conductual	87
1.2. Actitudes y conducta	89
2. FORMACIÓN DE ACTITUDES.....	93
2.1. Proceso de formación.....	94
2.1.1. Modelo tripartito	98
2.2. Determinantes de las actitudes	102
3 CAMBIO DE ACTITUDES	105
3.1. Las actitudes hacia sí mismo.....	109
3.1.1. El autoconcepto/autoestima como actitud hacia si mismo.....	111
3.1.2. Las actitudes hacia si mismo en el ambiente penitenciario	116
3.2. Las actitudes hacia la vida en prisión	119
3.3. Importancia del grupo en el proceso de cambio de actitudes	124
4. MEDICION DE ACTITUDES.....	126
4.1. Medición de actitudes hacia sí mismo	128
4.1.1. Metodología empleada en esta investigación	130
4.2. Medición de actitudes hacia la vida en prisión	134
4.2.1. Instrumentos empleados en esta investigación	135

CAPITULO III

LA PROPUESTA HUMANISTA DE CARL ROGERS

1. EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA.....	139
1.1. Antecedentes filosóficos de este enfoque	141
1.2. Carl Rogers y su propuesta al humanismo psicológico	149
1.3. Las actitudes fundamentales del enfoque rogeriano	157
1.4. La persona que funciona completamente.....	165
2. LA EDUCACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA	169
2.1. Educar desde la persona	170
2.2. El aprendizaje significativo	175
2.3. El educador-facilitador del aprendizaje	181
3. EL GRUPO DE ENCUENTRO	185
3.1. El origen de los grupos de encuentro	187
3.2. Fases del proceso de grupo	188

3.3. El rol del facilitador de grupo	191
3.4. Algunas consideraciones de interés	195
3.4.1. <i>El cambio producido en el grupo</i>	195
3.4.2. <i>Información de algunas investigaciones</i>	196
3.4.3. <i>Convergencia Rogers-Freire</i>	197

CAPITULO IV
DISEÑO METODOLÓGICO Y APLICACIÓN DE LA FASE PREVIA
(DIAGNÓSTICA) DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

1. DISEÑO METODOLOGICO	201
1.1. Contextualización	202
1.2. Objetivos y contenidos	202
1.2.1. <i>Cronograma de sesiones</i>	205
1.3. Metodología.....	205
1.4. Sistema e instrumentos de evaluación	209
1.4.1. <i>Instrumentos de evaluación</i>	210
2. PROCESO DE APLICACIÓN.....	213
2.1. El lugar y los actores de la intervención	214
2.1.1. <i>El centro penitenciario y su estructura</i>	214
2.1.2. <i>Actores del proceso</i>	217
2.2. Sesiones y resultados	218
2.2.1. <i>Sesión 1</i>	218
2.2.2. <i>Sesión 2</i>	220
2.2.3. <i>Sesión 3</i>	224
2.2.4. <i>Sesión 4</i>	227
2.2.5. <i>Sesión 5</i>	230
2.2.6. <i>Sesión 6</i>	232
2.2.7. <i>Sesión 7</i>	234
2.2.8. <i>Sesión 8</i>	237
2.2.9. <i>Sesión 9</i>	240
2.2.10. <i>Sesión 10</i>	241
2.2.11. <i>Sesión 11</i>	244
2.2.12. <i>Sesión 12</i>	246
2.2.13. <i>Sesión 13</i>	248
2.2.14. <i>Sesión 14</i>	249
3. ANALISIS DE RESULTADOS	251
3.1. Sobre el centro penitenciario	251
3.2. Sobre el personal de custodia	252
3.3. Sobre este programa de intervención	253
3.4. Delimitación del problema	256
3.4.1. <i>Descripción</i>	256
3.4.2. <i>Delimitación de variables</i>	258
3.4.3. <i>Hipótesis</i>	262
3.5. Propuesta de avance	262

CAPITULO V
DISEÑO METODOLOGICO DEL PROGRAMA
PSICOEDUCATIVO DE INTERVENCIÓN: 2 FASES

1. DISEÑO DE LA PRIMERA FASE DEL PROGRAMA.....	263
1.1. Contextualización	263
1.1.1. Lugar de intervención y aspectos administrativos.....	264
1.1.2. Población y muestra	265
1.1.3. Equipo de intervención	265
1.2 Objetivos y contenidos	266
1.2.1. Objetivos.....	266
1.2.2. Contenidos.....	266
1.2.3. Cronograma de sesiones.....	267
1.3. Metodología.....	269
1.3.1. La formación del grupo	269
1.3.2. La educación centrada en la persona.....	273
1.3.3. Un taller de desarrollo humano.....	275
1.4. Sistema e instrumentos de evaluación.....	278
1.4.1. La metodología cualitativa y cuantitativa en evaluación	279
1.4.2. El uso de una metodología mixta en la investigación	287
1.4.3. Evaluación inicial	297
1.4.3.1. Escala AFA de Autoconcepto de Musitu et al (1991) ...	298
1.4.3.2. Escala de Clima social CIES de Moos et al (1984)	299
1.4.3.3. Escala de Actitudes de Delgado (1999).....	301
1.4.3.3.1. Justificación	301
1.4.3.3.2. Proceso de elaboración	302
1.4.3.3.3. Variables y su operacionalización.....	305
1.4.3.3.4. Medición y aplicación.....	308
1.4.3.3.5. Calificación e interpretación.....	308
1.4.4. Evaluación del proceso.....	309
1.4.4.1. Técnica de observación	310
1.4.4.2. Técnica de conversación cotidiana	317
1.4.4.3. Técnica de entrevista	319
1.4.4.4. Actividades del taller	323
1.4.5. Evaluación final.....	325
2. DISEÑO DE LA SEGUNDA FASE DEL PROGRAMA	327
2.1. Contextualización	328
2.2 Objetivos y contenidos	329
2.2.1. Objetivos.....	329
2.2.2. Contenidos.....	329
2.2.3. Cronograma de sesiones.....	329
2.3. Metodología.....	330
2.3.1. Etapas de formación del grupo	330
2.3.2. Grupos terapéuticos en ambiente penitenciario.....	332
2.3.3. El grupo de encuentro.....	335
2.3.3.1. Definición y proceso	336
2.4. Sistema e instrumentos de evaluación.....	339

CAPITULO VI
APLICACIÓN DE LA PRIMERA FASE DEL PROGRAMA
PSICOEDUCATIVO DE INTERVENCIÓN

1. CONTEXTUALIZACIÓN.....	343
1.1. Lugar y sujetos del programa de intervención.....	344
1.1.1. Sujetos del programa de intervención.....	346
2. DESARROLLO DE LAS SESIONES Y RESULTADOS	349
2.1. Preparación del taller	349
2.1.1. Sesión 1	350
2.1.2. Sesión 2.....	351
2.1.3. Sesión 3.....	353
2.1.4. Sesión 4.....	354
2.2. Unidad I Integración y socialización	357
2.2.1. Fundamentación del contenido temático	357
2.2.2. Objetivos de la unidad	362
2.2.3. Sesión 5.....	364
2.2.4. Sesión 6.....	366
2.2.5. Sesión 7.....	369
2.2.6. Sesión 8.....	371
2.2.7. Sesión 9.....	374
2.3. Unidad II Autoconocimiento.....	377
2.3.1. Fundamentación del contenido temático	377
2.3.2. Objetivos de la unidad	381
2.3.3. Sesión 10.....	382
2.3.4. Sesión 11.....	384
2.3.5. Sesión 12.....	388
2.3.6. Sesión 13.....	390
2.3.7. Sesión 14.....	394
2.3.8. Sesión 15.....	396
2.3.9. Sesión 16.....	400
2.3.10. Sesión 17.....	402
2.3.11. Sesión 18.....	404
2.3.12. Sesión 19.....	407
2.4. Unidad III Habilidades sociales	409
2.4.1. Fundamentación del contenido temático	409
2.4.2. Los modelos de habilidades sociales utilizados en este taller ...	413
2.4.3. Objetivos de la unidad	420
2.4.4. Sesión 20.....	421
2.4.5. Sesión 35.....	423
2.5. Unidad IV Formación en valores	426
2.5.1. Fundamentación del contenido temático	426

2.5.2. <i>Objetivos de la unidad</i>	429
2.5.3. <i>Sesión 21</i>	430
2.5.4. <i>Sesión 22</i>	432
2.5.5. <i>Sesión 23</i>	434
2.5.6. <i>Sesión 24</i>	437
2.5.7. <i>Sesión 25</i>	441
2.5.8. <i>Sesión 26</i>	443
2.5.9. <i>Sesión 27</i>	446
2.5.10. <i>Sesión 28</i>	448
2.5.11. <i>Sesión 29</i>	450
2.5.12. <i>Sesión 30</i>	453
2.6. Unidad V Autoconcepto	456
2.6.1. <i>Fundamentación del contenido temático</i>	456
2.6.2. <i>Objetivos de la unidad</i>	462
2.6.3. <i>Sesión 31</i>	463
2.6.4. <i>Sesión 32</i>	466
2.6.5. <i>Sesión 33</i>	469
2.6.6. <i>Sesión 34</i>	472
2.7. Unidad VI Caracterología	475
2.7.1. <i>Fundamentación del contenido temático</i>	475
2.7.2. <i>Objetivos de la unidad</i>	481
2.7.3. <i>Sesión 37</i>	482
2.7.4. <i>Sesión 38</i>	485
2.7.5. <i>Sesión 39</i>	488
2.7.6. <i>Sesión 40</i>	490
2.8. Unidad VII Emociones y sentimientos	492
2.8.1. <i>Fundamentación del contenido temático</i>	492
2.8.2. <i>Tres tareas actuales en el campo de los sentimientos</i>	497
2.8.3. <i>Objetivos de la unidad</i>	500
2.8.4. <i>Sesión 41</i>	502
2.8.5. <i>Sesión 42</i>	505
2.8.6. <i>Sesión 43</i>	506
2.8.7. <i>Sesión 44</i>	509
2.8.8. <i>Sesión 45</i>	511
2.8.9. <i>Sesión 46</i>	514
2.8.10. <i>Sesión 47</i>	517
2.8.11. <i>Sesión 48</i>	519
2.8.12. <i>Sesión 49</i>	520
2.8.13. <i>Sesión 50</i>	521
2.9. Evaluación y cierre del programa	525
2.9.1. <i>Sesión 51</i>	525
2.9.2. <i>Sesión 52</i>	528
2.9.3. <i>Sesión 53</i>	530
2.9.4. <i>Sesión 54</i>	532

CAPITULO VII
APLICACIÓN DE LA SEGUNDA FASE DEL PROGRAMA
PSICOEDUCATIVO DE INTERVENCIÓN

<i>1. DESCRIPCIÓN</i>	539
<i>2. LUGAR Y ACTORES DE LA INTERVENCIÓN</i>	541
2.1. Lugar de intervención	541
2.2. Actores de la intervención	541
<i>3. DESARROLLO DE LAS SESIONES Y RESULTADOS</i>	542
3.1. Sesión 1	543
3.2. Sesión 2	545
3.3. Sesión 3	547
3.4. Sesión 4	550
3.5. Sesión 5	554
3.6. Sesión 6	557
3.7. Sesión 7	560
3.8. Sesión 8	564
3.9. Sesión 9	567
3.10. Sesión 10	570
3.11. Sesión 11	573
3.12. Sesión 12	575
3.13. Sesión 13	578
3.14. Sesión 14	581
3.15. Sesión 15	584
3.16. Sesión 16	587
3.17. Sesión 17	591
3.18. Sesión 18	593
3.19. Sesión 19	596
<i>4. ENCUENTROS CON GRUPOS INVITADOS EXTERNOS</i>	600
4.1. Sesión 1	601
4.2. Sesión 2	603
4.3. Sesión 3	605
4.4. Sesión 4	607
4.5. Sesión 5	608
4.6. Sesión 6	610

CAPITULO VIII
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<i>1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE</i>	613
1.1. Evaluación cuantitativa	613
1.1.1. Resultados pre-intervención	613

1.1.1.1. Escala AFA de autoconcepto de Musitu et al (1991)	613
1.1.1.2. Escala de clima social CIES de Moos et al (1984).....	615
1.1.1.3. Escala de actitudes de Delgadillo (1999).....	618
1.1.2. <i>Resultados post-intervención</i>	620
1.1.2.1. Escala AFA de autoconcepto de Musitu et al (1991)	620
1.1.2.1.1. Segunda aplicación al grupo de intervención.....	620
1.1.2.1.2. Segunda aplicación al grupo control	621
1.1.2.1.3. Comparación de resultados entre el grupo de intervención y el grupo control en la primera aplicación	622
1.1.2.1.4. Comparación de resultados entre el grupo de intervención y el grupo control en la segunda aplicación	623
1.1.2.1.5. Comparación de resultados del grupo de intervención entre la primera y segunda aplicación.....	624
1.1.2.1.6. Comparación de resultados del grupo control entre la primera y la segunda aplicación.....	626
1.1.2.2. Escala de clima social CIES de Moos et al (1984).....	628
1.1.2.2.1. Segunda aplicación al grupo de intervención.....	628
1.1.2.2.2. Segunda aplicación al grupo control	629
1.1.2.2.3. Comparación de resultados entre el grupo de intervención y el grupo control en la primera aplicación	630
1.1.2.2.4. Comparación de resultados entre el grupo de intervención y el grupo control en la segunda aplicación	632
1.1.2.2.5. Comparación de resultados del grupo de intervención entre la primera y la segunda aplicación.....	633
1.1.2.2.6. Comparación de resultados del grupo control entre la primera y la segunda aplicación.....	636
1.1.2.3. Escala de actitudes de Delgadillo (1999).....	638
1.1.2.3.1. Segunda aplicación al grupo de intervención.....	638
1.1.2.3.2. Segunda aplicación al grupo control	640
1.1.2.3.3. Comparación de resultados entre el grupo de intervención y el grupo control en la primera aplicación.....	641
1.1.2.3.4. Comparación de resultados entre el grupo de intervención y el grupo control en la segunda aplicación	642
1.1.2.3.5. Comparación de resultados del grupo de intervención entre la primera y la segunda aplicación.....	643
1.1.2.3.6. Comparación de resultados del grupo control entre la primera y la segunda aplicación.....	645
1.1.3. <i>Integración del análisis de datos cuantitativos</i>	647
1.2. Evaluación cualitativa	652
1.2.1. <i>Observación participante</i>	652
1.2.2. <i>Conversación cotidiana</i>	659
1.2.3. <i>Entrevistas</i>	661
1.2.4. <i>Actividades de sesiones</i>	663
1.2.5. <i>Instrumento de evaluación final</i>	668

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA SEGUNDA FASE.....	670
2.1. Observación	670
2.2. Entrevistas.....	680
2.3. Retroalimentación	681
3. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	682
3.1. Triangulación de los resultados de la primera fase	682
3.2. Triangulación de los resultados de la segunda fase.....	688
4. EVALUACIÓN DEL DISEÑO METODOLOGICO	690
4.1. Evaluación de los objetivos del programa	690
4.2. Evaluación de los contenidos del programa	692
4.3. Evaluación de la metodología aplicada	695
4.4. Evaluación del sistema de evaluación utilizado.....	697
5. EVALUACIÓN DE LA HIPOTESIS.....	699

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

1. CONCLUSIONES.....	701
1.1. Sobre la realidad social y ambiente penitenciario en nuestro entorno	702
1.2. Sobre la experiencia de este programa de intervención	712
2. PROPUESTAS.....	721
2.1. Proyecto “MI CASA”	721
2.2. Escuela para padres: “Caminos de ida y vuelta”	726
BIBLIOGRAFÍA	735

ANEXOS (en CD)

PRIMERA PARTE:

- *Guías de técnicas y juegos*
- *Documentos de apoyo*

SEGUNDA PARTE

- *Selección de materiales del expediente de la primera fase de intervención*

Cuando un joven comete un delito, ¿Cuántos adultos lo cometemos con él?

José Luis Martín Vigil

INTRODUCCIÓN

La delincuencia juvenil es una realidad que forma parte de nuestra sociedad, un fenómeno que inquieta y desequilibra el ritmo de vida cotidiano y es también el reflejo de varias necesidades a las que la sociedad no ha prestado la atención suficiente, ni ha proporcionado soluciones adecuadas. Esta realidad, implica en su manifestación, a jóvenes que realizan acciones que se consideran incorrectas, conductas que afectan el orden social y que atentan en la mayoría de los casos la integridad personal. Estos jóvenes que tienen un rostro y un nombre concretos y que constantemente se convierten en objeto de nuestros juicios, son los destinatarios de este trabajo de intervención. En ellos se centra nuestra preocupación y a ellos se dedica esta reflexión, porque siguen siendo parte de nosotros.

Con la frase de Martín Vigil que abre este trabajo, se pretende introducir el sentido de esta tesis, la cual está orientada a propiciar la reflexión en la responsabilidad social que compartimos ante la delincuencia juvenil, y al mismo tiempo ofrecer elementos para analizar esta realidad de forma más profunda, más allá de lo que estamos acostumbrados a pensar. Este trabajo es un planteamiento que guarda el propósito de promover una visión que vaya más allá de los juicios ordinarios que generalmente hacemos sobre estos jóvenes, que se logre pensar más de fondo en quienes son, qué necesitan y verdaderamente qué los conduce a comportarse de esa manera. Es un trabajo que favorece la toma de conciencia sobre nuestra participación en esta realidad no deseada, de la cual formamos parte. Es una invitación para asumir de manera responsable nuestra participación directa o indirecta en este fenómeno social que tanto cuestionamos y que de la misma manera debe implicarnos en la búsqueda de soluciones justas.

El contenido y sentido de esta frase citada (Martín Vigil, 1982), han contribuido en esta reflexión sobre la delincuencia juvenil, ya que con el paso del tiempo, a través del contacto con tantos jóvenes que sufren esta situación, se puede comprobar ante su vida y sus acciones, que todos los adultos somos igualmente responsables. Nos dedicamos a crear aquello que después vamos a condenar. Somos en este sentido cómplices en el delito, pero poco solidarios con ellos durante su estancia en prisión.

Este trabajo plantea una visión integrada de algunos factores que más directamente inciden en la vida de estos jóvenes y presenta un programa que se creó como medio de atención a algunas de sus necesidades más urgentes. Es un programa diseñado y aplicado a jóvenes de un centro penitenciario de México, el cual está centrado en el tema de las actitudes, concretamente: las actitudes que el joven interno tiene hacia sí mismo y hacia la vida en prisión. La

intervención se realizó reforzando y ampliando el conocimiento que tienen de sí mismos, pretendiendo con ello modificar las actitudes mencionadas en una dirección más positiva. La orientación metodológica está fundamentada en la propuesta de Carl Rogers del enfoque centrado en la persona, intentando con ello que el humanismo llegue más al ambiente penitenciario.

La experiencia de intervención que se presenta en este trabajo tiene un valor y significado especial por el contacto vivo y directo con estos jóvenes, quienes a través del tiempo de intervención fueron implicándose de forma significativa en el proceso. Es el testimonio de casi tres años de encuentro constante con su persona y su realidad. Una vivencia que encierra una riqueza especial por la variedad de aprendizajes y momentos que con el paso del tiempo fueron dando forma a este trabajo. Es un signo claro de que el encuentro humano tiene un valor recuperador y que a través del diálogo, la escucha y el trabajo en común, se obtiene un crecimiento interior, especial y significativo.

Esta tesis está estructuralmente constituida por ocho capítulos, que en una secuencia lógica va adentrando en el contenido de esta experiencia. Los tres primeros capítulos están dedicados a la fundamentación teórica. El primero de ellos abre con un panorama general de la delincuencia juvenil, donde se desarrollan: características, causas y los factores que más inciden en ella. El capítulo segundo se ocupa del tema de las actitudes: sus componentes, su formación, su evaluación y las propuestas para el cambio de las mismas. Se desarrollan de forma expresa las actitudes hacia sí mismo y hacia la vida en prisión, su forma de evaluar y modificar. El tercer capítulo desarrolla el modelo rogeriano del enfoque centrado en la persona, centrándose de manera concreta en dos derivaciones de dicho enfoque: la *Educación centrada en la persona*, que sustenta metodológicamente la primera fase de intervención y el *Grupo de encuentro*, que fundamenta la metodología de la segunda fase.

El resto de los capítulos contiene la parte empírica de la investigación. En el capítulo cuatro se expone el diseño, la aplicación y evaluación de la fase previa de intervención, que sirvió como elemento de diagnóstico para el diseño posterior del programa de intervención. Con base en los resultados de la fase previa se realizó el diseño metodológico del programa de intervención, compuesto de dos fases, el cual se presenta en el capítulo cinco.

En los capítulos seis y siete se desarrolla la aplicación de las dos fases del programa. En ellos se presentan las actividades y los resultados de cada una de las sesiones que los conforma; es la parte descriptiva de la intervención que ilustra paso a paso el proceso vivido con los jóvenes internos. El capítulo ocho contiene el análisis de los resultados de las dos fases de la intervención, tanto en sus componentes cuantitativos como los cualitativos, brindando con ello la oportunidad de palpar el significado de la intervención de manera gráfica y descriptiva. El apartado final de la tesis está destinado a las conclusiones y propuestas que de este trabajo se plantean. Son análisis y comentarios que pretenden apoyar la reflexión y una mayor concientización sobre esta realidad que a todos corresponde atender, al mismo tiempo se plantean líneas de acción concretas para atender y al mismo tiempo prevenir esta realidad social.

En el interior de la contraportada de la tesis está colocado un CD donde se encuentran los anexos en dos apartados principales. En la primera parte están las guías de técnicas y juegos empleados a lo largo de la intervención, así como algunos documentos de apoyo que se implementaron en el programa. En la segunda parte, algunos de los trabajos escritos o dibujos que los internos realizaron a lo largo del programa. Los trabajos que se presentan son una selección de todo el material contenido en el portafolio y por cuestión práctica se presenta solo una muestra.

Este acercamiento al mundo penitenciario contiene la intención de crecer en la conciencia de atención a esta realidad social, de conocer y analizar algunos factores que provocan este fenómeno y lograr mayor sensibilidad en la actitud hacia los jóvenes delincuentes. Es un panorama de situaciones reales que invitan también a asumir un mayor compromiso con la prevención de conductas que afectan nuestra vida social y de mayor ocupación ante quienes son afectados por esta experiencia.

CAPITULO I

DELINCUENCIA JUVENIL Y AMBIENTE PENITENCIARIO

1. EL FENOMENO DE LA DELINCUENCIA JUVENIL

Vivimos en un mundo donde las manifestaciones de violencia forman parte del día a día. Desde las grandes y permanentes guerras que obedecen a intereses imperialistas, egoístas, de poco respeto a los territorios y modos de vivir de los pueblos, hasta los violentos sucesos que son cotidianos en pueblos y sobre todo en las ciudades.

Basta encender el televisor o revisar la prensa para darnos cuenta del crecimiento acelerado de esta lamentable realidad de nuestro mundo: homicidios, secuestros, robos, infanticidios, parricidios, tráfico de droga, corrupción desmedida en las esferas políticas y otro buen número de situaciones que ponen de manifiesto que detrás de toda esta problemática son personas las protagonistas.

Personas que inmediatamente llamamos *delincuentes* y que siguen siendo una preocupación social desde diferentes ámbitos, un sector de nuestra sociedad que ha sido abordado desde diferentes perspectivas de estudio sobre todo en los últimos años. Izquierdo (1980: 168), describe al delincuente como “aquel que trasgrede las normas establecidas, y que tiene como finalidad la obtención de dinero o bienes materiales para la satisfacción directa o indirecta de determinadas necesidades reales o creadas artificialmente por la sociedad”.

El fenómeno de la delincuencia sobre todo en la juventud viene a ser una tarea especial, principalmente en el estudio de sus causas, manifestaciones y en la búsqueda de soluciones y maneras de prevenir estas actitudes. Una ventaja en ellos es la etapa de desarrollo que viven, donde la estructura de personalidad, jerarquía de valores y su identificación personal son todavía moldeables. Esto resulta esperanzador para quienes se interesan por aportar propuestas en el campo de la delincuencia juvenil, ya que estos jóvenes con conductas delictivas tienen mayor posibilidad de cambio y mejoramiento personal.

Sin embargo, no se puede comprender la extensión de la delincuencia si no se le sitúa en el contexto de la crisis de la civilización de nuestra sociedad, si se deja de considerar la fuerte influencia de ideas que nos envuelven y que provoca decadencia de valores, de ideales y somete a la persona a una cosificación sin esencia espiritual (Mendoza, 2000; García, 2001).

Ver a nuestros jóvenes invadidos, envueltos y rebasados por un materialismo exagerado, por un relativismo moral, por una tecnología que despersonaliza y deshumaniza, por unos medios llamados de comunicación que cada día nos aíslan más y, sobre todo, las manifestaciones de abandono afectivo y ausencia de valores espirituales.

El sobrevalorar el avance científico y tecnológico de los últimos años va creando una mentalidad de superhombres capaces de manejar el mundo, de controlar enfermedades y dominar los espacios. Es cierto que debemos valorar y agradecer lo que la ciencia y tecnología nos aportan, que no podemos cerrarnos a este avance a favor de la humanidad. Sin embargo, es necesario el cuidado y equilibrio en el uso de los medios tecnológicos, sobre todo cuando éstos nos impiden el crecimiento humano pleno.

La experiencia de la influencia y abuso de estos medios ultramodernos ha ocasionado un desajuste en los ámbitos de vida más delicados. La familia ha sufrido una fuerte crisis en su valoración y constitución en los últimos años, razón por la cual muchas conductas delictivas se explican. Esto por las condiciones de abandono, de la distancia afectiva y de la pérdida de patrones de referencia positivos.

El fallecimiento de valores como familia, trabajo, autoridad, sexualidad, comporta progresivamente un vacío, una desorientación y hundimiento en la persona. Así la delincuencia siempre será posible y servirá como válvula de escape (Izquierdo, 1991; Valverde, 2002). Las tareas de formación a conciencia, de estabilidad familiar, de búsqueda de la integridad personal, seguirán siendo indispensables.

1.1. El entorno de la delincuencia

La delincuencia es una situación asocial de la conducta humana y en el fondo una ruptura en la posibilidad normal de la relación interpersonal. El delincuente no nace –como afirmaban antiguamente los criminólogos - sino que es producto de un maleado ambiente familiar y social (Op. Cit.). Es la sede familiar y el entorno social de infancia donde comienzan a generarse las conductas antisociales que manifiestan con el paso del tiempo una gran incapacidad de adaptación y serios problemas para la integración social.

En estos tiempos es difícil sostener la teoría de que la conducta antisocial proviene de factores innatos. Se sostenía anteriormente que el delincuente es malo desde que nace. Esta concepción no ha tenido mucha aceptación. Tampoco existe fundamento para creer que los delincuentes son siempre enfermos mentales graves (Ortega, 1987; Garrido, 1989, 1998).

A través del aprendizaje social, se generan la mayoría de conductas y actitudes que incorporamos en nuestra personalidad. Son los primeros modelos de vida de quienes incorporamos esta serie de habilidades y formas de respuesta para enfrentar la vida. Es por eso que quienes carecieron de modelos positivos, tengan mayor dificultad para responder adecuadamente a los requerimientos de la vida.

La realidad delincinencial, es en gran medida consecuencia de estas limitaciones e influencias negativas en el aprendizaje social. De ahí las manifestaciones problemáticas que asociamos directamente a la conducta delictiva, tales como: “formas abusivas de relación como echar la culpa a los otros, hiperactividad y déficit de atención; deficiencias en el aprendizaje, en la

lectura y en el rendimiento escolar; pocas habilidades de relación interpersonal y rechazo por parte del grupo de pares; y pocas habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales. Además, áspera relación marital de sus padres, abuso de alcohol y conducta delictiva del padre, ausencia del padre del hogar, prácticas de crianza basada en el castigo y la inconsistencia, poca supervisión, familia numerosa y bajo status social" (Garrido, 1989: 14).

Estos reflejos concretos de conductas inadecuadas son mayormente producto familiar y social. Algunos rasgos pueden tener cierto condicionamiento genético (McGuire, 1985; Oskamp, 1991; Alcántara, 2002), sin embargo, es el ambiente de vida inicial el que influye más directamente en la formación de actitudes y conductas de este tipo (Lameiras, 1997).

Otro factor que se observa es que los mayores focos de delincuencia se ubican generalmente en zonas de pobreza de ciudades más pobladas, en colonias y barrios donde faltan escuelas y viviendas suficientes, en zonas pobladas por 'paracaidistas' (ocupación ilegal), donde los niños son víctimas del medio en el que viven, de las compañías que frecuentan, de las amistades que les rodean, víctimas de ambientes nocivos en el ámbito familiar, conflictos familiares, limitaciones económicas, carencia de formación en los padres, pocas raíces educativas y morales, donde disponen de mucho tiempo con el que muchas veces no saben que hacer.

Este campo de cultivo para la delincuencia trae como consecuencia una serie de respuestas para la sociedad misma. Aquello que la familia y sociedad niegan a sus habitantes, con el paso del tiempo lo reclaman con violencia (Duschatzky y Corea, 2002). Es aquí donde reside la responsabilidad social por atender las personas, los espacios y las oportunidades para que el fenómeno de la delincuencia disminuya y la sociedad genere en mayor medida personas positivas.

Bajo la denominación de *delincuencia juvenil* se esconde un complicado y problemático mundo. Como otras conductas humanas, la delincuencia tiene una biografía propia, una evolución lenta y una larga preparación. Todo joven delincuente obedece a una serie de conflictos infantiles que permanecen sin resolver. Generalmente tienen fijaciones muy fuertes a las cuales se suma la influencia del ambiente socio-económico del lugar. Esta suma de factores comienza cuando la persona da sus primeros pasos. La mayoría de conductas delictivas provienen de una inadaptación afectiva originaria, de una inmadurez, un trastorno de socialización que se fragua desde la más tierna infancia. Infancia caracterizada por las carencias de afecto, cultura, diversión, que provoca en los chicos traumas psíquicos de los que difícilmente podrán reponerse en el futuro (Izquierdo, 1991; Isla y Miguez, 2003).

A pesar de que las características sean identificables en estos jóvenes, cada uno responde a un proceso muy diferente. Es donde lo visiblemente simple y concreto se forma complejo, ya que es necesario considerar de forma individual las condiciones ambientales de cada joven. Porque se pueden observar conductas idénticas en acciones delictivas, sin embargo, las causas y

procesos deformativos no siempre se corresponden. De aquí la necesidad de intentar regresar la historia personal para ubicar el origen del daño personal.

La mayoría de los jóvenes delincuentes proceden de familias cuyo estatus económico es bajo, en segundo lugar figuran los jóvenes de extracción media y por último, en números mínimos, los de familias de alto nivel económico, que difícilmente ingresan dadas las influencias sociales y el poder político y económico que poseen.

La familia es la primera base donde se ubican las raíces de conductas no deseables. Es aquí donde las formas de relación inicial marcan la pauta del desarrollo personal de la persona. Son los padres los responsables en el modelaje de valores y actitudes que posteriormente los hijos reproducirán, para continuar integrando en la escuela y en su hábitat social los valores a partir de los modelos con quienes se encuentre.

Con esto se observa que la etiología de la delincuencia juvenil es compleja e implica factores antropológicos, psicológicos y sociológicos de todo orden, tanto individuales como ambientales. Tiene una problemática de raíces psicológicas, morales, sociales y culturales (Ortega, 1987; Garrido, 1989). Raíces que deben ser consideradas en el momento de buscar soluciones y proponer alternativas de mejoramiento en estos jóvenes.

Con la familia se inicia el desarrollo personal, que después la sociedad se encarga de continuar a través de diferentes medios y espacios alternativos. Sin embargo, descubrimos que nos siempre la sociedad responde adecuadamente a estos requerimientos de toda persona en formación. Desde la estructura socioeconómica, la planeación urbana, las oportunidades laborales y la oferta educativa, se manifiesta la inadecuación y la falta de respuestas justas y humanas.

Es fácil quejarse de los delitos juveniles sin considerar que solo son fruto y consecuencia lógica de una sociedad disfuncional, desorganizada y despreocupada por la buena marcha de sus miembros, "una sociedad poco digna e hipócrita y de una familia terriblemente debilitada" (Izquierdo, 1980: 65).

Con este marco de referencia nos damos cuenta que la formación cultural y moral disminuye a medida que aumenta el índice de criminalidad. El actual ambiente social tiene unas exigencias económicas donde problemas materiales poseen una gran influencia. El niño, al carecer de afecto, se vuelca en las cosas materiales. Esto sumado a los factores ambientales, facilitan el ingreso a la delincuencia. Comprobando que una de las causas que más orilla a actuar así es la mentalidad consumista que nos envuelve, que crea al joven la necesidad de uso y disfrute de un conjunto de artículos y productos. Ante la falta de recursos para adquirirlos, lo llevan a delinquir (De Antón, 1982; Izquierdo, 1991). De la misma manera influye en estas conductas, la falta de lugares de sano esparcimiento, de centros deportivos, de actividades para el ocio, donde los jóvenes puedan distraerse y descansar de manera productiva.

Es conocido el crecimiento de lugares de diversión poco sanos para nuestros jóvenes. Se ha ido creando un clima de nuevos modos de diversión donde está ausente el valor comunicativo y de crecimiento sano. Desde los pueblos pequeños donde las 'discos' son parte elemental del ritmo de vida juvenil, hasta las ciudades medianas y grandes donde los 'antros' son los espacios cotidianos de la juventud. Centros que en un número significativo se convierten en espacios donde fácilmente se siembra la delincuencia, son un campo de cultivo accesible.

Con este panorama, donde las organizaciones educativas, culturales y deportivas para los jóvenes vienen a menos y se aumentan los espacios destinados al vicio, nuestros jóvenes crecen sin una filosofía de vida, tal vez porque los adultos no hemos sabido aportar, ni modelar (Ruíz y Gutiérrez, 2003). Es por eso que nuestros jóvenes, de acuerdo con Izquierdo (1980: 167), "adoptan maneras de pensar nihilistas, que obedecen a tendencias postmodernas, de rompimiento de estructuras sociales. El mundo capitalista no ofrece opciones espirituales y por ello es cada día más necesaria esa filosofía positiva en la que todos somos responsables".

Integrando en la lista de causas de orden social, aparecen también las que directamente se observan en el núcleo familiar, donde se percibe claramente que al joven se le ofrece una libertad sin contrapartida, sin exigencias, sin compromisos, sin responsabilidad por una parte y por otra le han faltado ideales nobles y metas altas. Nos damos cuenta que fácilmente los padres se hacen *permissivos* extremos con sus hijos, justificándose en el argumento de reacción histórica: 'yo no tuve la oportunidad'. Y sabemos que las consecuencias de tanto oportunismo y tanta permisividad no siempre son valoradas ni bien aprovechadas por los hijos.

Algunos autores comparten la reflexión sobre el desconcierto de este mundo juvenil de indiferencia, ateísmo y delincuencia, valores que puede venir en gran parte de haberseles ofrecido ideales mediocres y baratos, incluso dentro de climas religiosos (Valverde, 2002; Garrido, 2006; Izquierdo, 1980). Desde la propia familia, nuestros jóvenes siguen creciendo con mucha fragilidad interior, sin exigencia externa ni interna, sin una disciplina que los haga responsables y conscientes de sus acciones. Crecen a la sombra de los padres, acostumbrados a que se les resuelva todo, con una dependencia extrema que los hace prácticamente inútiles para la vida. Donde no se les dota de herramientas para atender su propia persona y resolver los mínimos requerimientos de la vida. Es duro decirlo, pero en muchas ocasiones, son los padres mismos quienes van formando poco a poco un delincuente dentro de su propia casa.

En nuestro ambiente social inmediato y con relación a conductas delictivas en jóvenes, pesa mucho la influencia de valores importados del país vecino del norte; valores no siempre positivos para nuestro entorno cultural y que provocan grandes estragos a nivel individual, familiar y social. Sencillamente se adoptan conductas y actitudes ajenas a nuestro estilo de vida. El 'sueño americano' siembra cada vez más la semilla de la

desintegración familiar, el acercamiento temprano a la drogadicción y las formas fáciles y rápidas de obtener dinero.

En esta línea de análisis surge este cuestionamiento de Ciriaco Izquierdo: ¿Hasta que punto el lucro material, el hedonismo y la apetencia de bienes económicos es el primer valor en la escala moral de la juventud y en último término de la sociedad?" (1980:168). Dando continuidad a esta preocupación ante la delincuencia juvenil surgen otros interrogantes: ¿Cumple la familia con su misión educadora de salvaguarda de los hijos? ¿Nuestra sociedad es consciente del mal que provoca y que después se quejará de él? Ante el fenómeno de la delincuencia juvenil, ¿quiénes son los responsables directa e indirectamente de esta realidad?

1.2. ¿Qué entendemos por delincuencia juvenil?

La definición del término *delincuencia juvenil* fue utilizada por primera vez en Inglaterra en 1815, con motivo de haber sido condenados a la pena de muerte cinco niños de ocho a doce años de edad por un Tribunal de Old Baile, y en Estados Unidos por educadores y filántropos americanos en 1823 (Izquierdo, 1980: 170). El concepto presenta serias dificultades, por haber sido utilizado con distintas significaciones en cada lugar, lo cual ha suscitado y suscita ideas diferentes en sociedades, momentos y lugares distintos.

De acuerdo con este mismo informe (Op. Cit), el criterio más generalizado para dar una noción adecuada del fenómeno de la delincuencia juvenil se basa en dos elementos:

- 1.- La comisión por un menor de un acto considerado como delictivo y
- 2.- La menor edad del inculpaado.

Sin embargo, existen diversas interpretaciones acerca de lo que constituye un acto delictivo y quienes son los jóvenes, legalmente hablando. Por ejemplo en España existen desde hace años diversas investigaciones y propuestas de tratamiento sobre delincuencia juvenil, centrando la edades entre catorce y veinte años (Garrido, 1986, 1987, 1989, 2005; Izquierdo, 1980, 1991; Ortega 1987; Valverde 1997, 2002; Martínez 1988; Olmo, 2000; Palacios, 1997; Redondo, 1989; Pérez y Redondo, 1991).

En México la edad legal para tener una sentencia a vida penitenciaria es a los 18 años. En caso de cometer un delito antes de esta edad, existe la opción de internamiento en centros tutelares para menores infractores. Por lo tanto, para hablar de delincuencia juvenil en nuestro país, hay que considerar por un lado la edad legal (18 años) y lo que especialistas del desarrollo humano (Rogers, 1962; Grinder, 1976; Erikson, 1980; Davidoff, 1989), ubican como etapa juvenil el periodo entre los 18 a 25 años.

Es por eso que este trabajo se desarrolla en el marco de la delincuencia juvenil, ya que la revisión bibliográfica, reflexión y trabajo empírico, se centra con jóvenes que viven en este rango de edades.

La delincuencia juvenil con criterio más estricto “es una forma de inadaptación a las complejas normas de la vida social adulta que se expresa mediante actos que se encuentran prohibidos por la ley bajo pena de castigo” (Izquierdo, 1980:171). De acuerdo con este mismo autor, cuatro elementos influyen en su definición:

- a) la delincuencia juvenil es una forma de inadaptación,
- b) ha de manifestarse mediante actos. La inadaptación que queda sin expresión exterior a la conciencia individual no puede constituir delincuencia,
- c) la inadaptación ha de serlo precisamente a las complejas normas que regulan la vida social adulta.
- d) la inadaptación a esas normas no siempre constituye un acto delictivo, solamente cuando los actos en que se manifiesta esa inadaptación es prohibida por la ley.

En este sentido entendemos el comportamiento delincuente como aquel que tiene por común denominador la defectuosa adaptación del individuo a las exigencias de un código social, sea de reglas de la vida familiar, de la escuela, del grupo social más amplio que se encuentra protegido por un sistema de normas. Jóvenes que ante su deficiente formación presentan conductas de rechazo a las estructuras sociales establecidas y a las normas vigentes. El concepto de delincuencia juvenil se vincula profundamente con el de inadaptación, conducta desviada, anomia social (Ortega, 1987; Garrido, 1989; Vázquez, 2003). Un concepto que surgió de la sociología y después fue abordado por otras disciplinas.

La vivencia en los centros penitenciarios concentra jóvenes con raíces comunes y características que comparten con especial afinidad. Jóvenes con desiguales oportunidades para la educación, con un deteriorado ambiente familiar por el mal ejemplo o exceso de ocupación de los padres, con carencias de ocio y esparcimiento, falta de empleo; circunstancias que disponen a muchos jóvenes y adolescentes a una delincuencia impropia de sus años (Duschatzky y Corea, 2002; Isla y Minguez, 2003; Izquierdo, 1980).

¿Hasta donde se tiene que dar la razón a algunas corrientes sociológicas donde se explica la delincuencia como un mal necesario, como un medio de equilibrio social? Incluso escuchamos decir que los centros penitenciarios “vienen a ser lugares que nunca han estado a la luz, oscuros, retirados, ocultos, disimulados. Sus olores han sido soportados por las clases más empobrecidas del pueblo, hijos de familias rotas y desheredadas de la fortuna” (Ortega, 1987: 11).

Un número significativo de habitantes de nuestra sociedad, tienen un concepto muy negativo de los delincuentes y de los centros penitenciarios (Labastida, 2000). Personas que hacen juicios radicales sin considerar las circunstancias y factores que orillaron a estas personas a delinquir. Personas que olvidan que ellos mismos, ante diferentes oportunidades, podrían estar en el mismo lugar.

Olvidan lo que comenta Lempp Reinhart (1979: 25) que “los jóvenes delincuentes no son monstruos, ni seres bestiales. Son personas como tantas otras, que nunca habían cometido ningún acto delictivo”. Quienes hacen estos duros juicios olvidan también que un delincuente busca como todo hombre alcanzar la felicidad, lo que sucede es que quizá por convencimiento o porque le son vedados otros caminos, lo realiza por caminos que la ley considera nocivos o están penados. Situación que quienes juzgan, no experimentan.

Es por eso que la delincuencia aparece como una situación asocial de la conducta humana y en el fondo una ruptura en la posibilidad normal de relación interpersonal (Op. Cit.). Desde fuera del ambiente penitenciario se seguirán emitiendo múltiples juicios sobre las acciones que estos jóvenes realizan. Sin embargo, para poder comprender este fenómeno, tener una visión más integral y juzgar con mayor objetividad, es necesario acercarse a la vivencia concreta de ellos, para poder palpar de cerca su realidad y lo que significa haber nacido y crecido con oportunidades familiares y sociales diferentes a las nuestras.

Citando a un joven interno, explica su estancia con estas palabras: *“estamos aquí porque no nos han armado para salir dignamente adelante en la vida, porque nos han privado de todo, de escuelas, de comida, de formación. Porque procedemos todos de familias humildes y marginadas...”*

2. FACTORES Y CAUSAS QUE INCIDEN EN LA DELINCUENCIA JUVENIL

2.1. Un panorama multifactorial

La delincuencia de una persona no es nunca el fruto de un factor concreto determinado, es algo en lo que interviene lo individual y lo colectivo, lo interno y lo externo al sujeto. No puede afirmarse que un solo factor engendre un comportamiento delictivo. Es cierto que en algunos casos puede desencadenar un resultado semejante, pero para ello es necesario que a él se alíen otros igualmente criminógenos: trastornos del desarrollo psíquico, carencias afectivas, defectos educativos, incultura, bajo nivel moral, entre otros (Ortega, 1987; Izquierdo 1991; Vázquez, 2003). Esta suma de elementos se va reflejando a través de conductas explícitas, las cuales tienen sus primeros brotes en la adolescencia y se prolongan en la juventud y edad adulta.

El buscar las causas del delito sin atender a todos los factores que inciden, tanto individuales como colectivos, queda reducido en la visión. La búsqueda de causas promueve la constante generación de teorías comprensivas destinadas a explicar la totalidad de la delincuencia. Y si bien esto es algo perfectamente justificable y necesario, no lo es menos que resulta inaceptable orientar en este sentido toda la investigación etiológica, fundamentalmente, porque sabemos que la conducta delictiva es multicausada y, más aún, reconocemos que los distintos factores que entran en juego lo hacen interactuando unos con otros, como por otra parte es el caso de la conducta humana en general (Garrido 1989).

Cuando se presentan las acciones delictivas, la reacción común es de rechazo a la acción y sobre todo a la persona. Es difícil que el común de las personas piense en qué orilló a ese sujeto a realizar tal acto. Es así como se ha ido estableciendo a través del tiempo el estereotipo del delincuente, donde únicamente nos quedamos con la conducta no deseada, sin considerar todos los elementos que inciden en tal hecho.

Este impacto social es igualmente condicionante para quienes imparten la justicia y deben procurar mantener un equilibrio ante las partes y buscar la mayor objetividad ante las decisiones que tomen.

Es por eso que se comprende la postura que considera que “deberían ser las causas y factores de la inadaptación las que interesen a los tribunales y educadores y no la apreciación de la responsabilidad íntima del inadaptado” (Chazal 1972: 53). Porque en el momento de impartir justicia “no se trata de venganzas, purgas, penas o castigos por el delito; lo que se pretende, o debe pretenderse es educar y curar” (Ortega 1987: 31).

Estas valoraciones son difíciles de entender si no se tiene una visión amplia del fenómeno de la delincuencia, si nos quedamos en el solo hecho de condenar a la persona por su conducta. Es importante crecer a nivel social en el sentido analítico de esta realidad y procurar ser objetivos en los juicios que se emiten. El ser realistas en que ante la acción delictiva, se esconden un sin fin de factores de los cuales como conjunto social todos formamos parte.

Según José Ortega Esteban (1987) se puede decir que existen diversos tipos de enfoques a la hora de examinar los factores determinantes de la inadaptación y delincuencia juvenil: desde los biologicistas que encuentran en la herencia biológica, en la patología cerebral y hormonal básicamente las únicas causas de la inadaptación y conducta anormal, los innatistas o preformistas para quienes existen ya en el nacido una organización biopsíquica que posteriormente se va desarrollando, pasando por los psicologistas para los que al margen de otra etiología radical, el sentimiento de aislamiento, de culpa, resentimiento, desequilibrio afectivo de todo tipo, deficiencias de inteligencia, etc., son las únicas razones de una conducta desarreglada, hasta llegar a los sociologistas, los menos, para quienes son los factores de marginación social y pobreza socio-económica los que realmente originan la secreción social de la delincuencia juvenil.

A juicio de este autor (Op. Cit.), otros buscan una posición ecléctica que intenta tener en cuenta todos los factores según convenga, prescindiendo, a veces, de toda consideración dialéctica o crítica de las verdaderas causas. Y que en varias ocasiones resulta cómodo y menos comprometedor que adoptar un enfoque concreto.

Deteniendo la mirada en los factores sociales, existen unas causas que este último autor (Ortega, 1987) denomina *remotas* y que son de orden socio-político, socio-estructural y socio-económico: estructuras basadas en el lucro de los menos, injusta distribución de la renta nacional, injusta distribución de la cultura y la educación, organización autoritaria de la sociedad y de la vida.

“Estos factores remotos segregan como productos específicos propios las que podríamos llamar las causas *próximas*, zonas periféricas depauperadas de las grandes ciudades, falta de trabajo, falta de escolaridad, difícil acceso a la cultura y a una vida digna, familias desintegradas, abandono, ambientes nocivos y agresivos, autoritarismo y rigidez mental y social. Finalmente, como subproducto de las causas remotas y próximas, tendríamos las causas *inmediatas*, que en realidad son más síntomas y efectos que causas, pero que, en un diagnóstico inicial, se presentan como factores influyentes de la inadaptación social; estos serían los factores psicológicos y clínicos: desequilibrios psicoafectivos, trastornos neuróticos, resentimientos de culpa, de inseguridad, de abandono, incapacidad mental, taras herenciales” (p. 32).

Quienes son trabajadores y educadores de centros penitenciarios encuentran en los jóvenes internos, los resultados de la combinación de varias causas, manifestadas de forma plástica e inmediata en sus conductas irregulares y en su psicoafectividad deteriorada. Descubriendo en ello la tarea de buscar una atención acorde a la necesidad de cada individuo y considerando toda la serie de causas que condicionan su conducta.

2.2. El mundo afectivo del joven delincuente

Para comprender la afectividad de una persona, hay que acercarnos a su mundo, al conocimiento de las motivaciones que son sede de sus acciones y a los significados que otorga a personas y acontecimientos. Es integrar diferentes aspectos de la persona en una unidad de recepción y respuesta de las cosas que impactan su mundo interior (Bowlby, 1976; López, 1985, 2006; Goleman, 1997). En un joven delincuente resulta característicamente especial este mundo, ya que está lleno de impresiones y vivencias que recibe y le afectan, pero que no fácilmente deja ver.

Es entrar a su mundo interior e intentar descifrar el conjunto de significados, ideas y sentimientos que le afectan y al mismo tiempo lo motivan a actuar en determinada dirección. Es entrar a su sede de motivaciones, a lo que lo empuja a realizar determinadas acciones. Esto desde luego está condicionado en gran medida por las circunstancias de su ambiente. El acercamiento al campo de la afectividad en jóvenes delincuentes nos lleva a conocer sus proyectos delictivos y el conjunto de factores que los estimulan.

La afectividad puede considerarse, en cualquier delincuente joven, como el sector de la personalidad más condicionado, disminuido y problemático, como consecuencia de carencias afectivas, apoyo emocional erróneo o insuficiente. Todo ello hace que los jóvenes que llegan a una institución penitenciaria presenten una trayectoria de vida sensitiva orientada hacia dos vertientes bien definidas: una con predominio de insensibilidad afectiva, frialdad, escasa capacidad de conmoción (jóvenes inertes, fríos, apáticos, incapaces de iniciativas, que no desean nada) y la otra violenta, pasional, con enorme conmoción anímica (jóvenes hipersensibles, caracteriales) (Izquierdo, 1980; Mendoza, 2000; González-Román, 2006).

En este terreno vital de la afectividad confluyen diferentes fuerzas y energías que después son enviadas en otra dirección y con diferente o igual significado. Una de las fuerzas más importantes que la persona humana posee es el instinto de la sexualidad como fundamento del crecimiento y de la peculiar identificación biológico-física del cuerpo al que proporciona características morfológicas, acordes y apropiadas a las funciones de la vida (Lersch, 1971; Oskamp, 1991). A esta específica configuración corporal corresponden otras especiales características en lo moral, psicológico y afectivo. Todas ellas están llamadas a una complementación. La afectividad es elemento importante y definitivo; su encauzamiento e integración es tarea ineludible para alcanzar una personalidad madura y rica en posibilidades. Sobre todo que esta vivencia es fuertemente manifiesta en los inicios de la adolescencia y la juventud. Izquierdo (1991: 93), afirma que “la adolescencia es la edad típica de la afectividad”.

De acuerdo con varios autores dedicados a esta labor penitenciaria (Garrido, 1989, 1998, 2005a; Izquierdo 1991; McKenzie, 1997; Isla y Miguez, 2003; Ortega 1987; Villanueva, 2006; Carmona, 1999; García, 2001), coinciden en que la afectividad es la causa principal de la inadaptación y de la delincuencia juvenil. Señalando tres carencias fundamentales que impulsan a este desajuste: carencia de afectividad familiar, carencia de afectividad social, carencia de comunicación y de un proyecto de vida.

Destacan que la manifestación de la afectividad en la juventud delincuente es más bien impulsiva que adaptativa. El control de la inteligencia está totalmente ausente, y lo afectivo es totalmente elevado.

Por otro lado, la psicología profunda puede demostrar por los antecedentes de muchos delincuentes, que ellos carecieron de amor en la infancia, que no gozaron de la abnegación, de la entrega y de la incansable atención de una madre para su hijo lactante que necesita de todo, ni tampoco del ejemplo orientador de un padre. Este planteamiento lo realiza Izquierdo (1991), al mencionar y analizar las carencias afectivas en los jóvenes delincuentes.

El inicio de la vida es clave para el desarrollo adulto, en ello coinciden la mayoría de psicólogos del desarrollo (Freud, Piaget, Erikson, Kohlberg, entre otros), es por eso que desde los momentos iniciales se atiende a los hijos con esta conciencia de necesidad. Principalmente para establecer una base de personalidad sana donde puedan asentarse las experiencias posteriores.

El establecimiento de una comunicación afectiva y efectiva con la madre desde los primeros días de vida es esencial para el desarrollo sano de la personalidad. De acuerdo con los planteamientos de Goleman (2006) en lo que denomina *protoconversación*, son importantes los primeros momentos de la vida en que se establece una relación especial entre el niño y su madre. “Este intercambio de señales establece un vínculo que permite a la madre alegrar, excitar, tranquilizar o sosegar a su bebe, o por el contrario alterarle y provocar su llanto” (Op.Cit: 56) El objetivo es establecer una sintonía relacional entre la madre y el niño a partir de los gestos y señales que ambos se retroalimentan.

Anota este autor: “estas sesiones de *protoconversación* son, para el niño seminarios intensivos en los que aprende a relacionarse, a sintonizar emotivamente. La *protoconversación* es la plantilla básica de toda relación humana. Por esta razón, la capacidad de entrar en sincronía como lo hicimos cuando éramos bebés guía todas las interacciones sociales que mantenemos a lo largo de toda nuestra vida” (p. 57).

Cuando niños, los sentimientos fueron el tema fundamental de la comunicación y estos serán igualmente el vehículo mediante el cual discurre nuestra comunicación adulta. “Este diálogo silencioso de sentimientos constituye el sustrato sobre el que se asientan los demás encuentros, la agenda oculta de toda interacción” (Op. Cit). Esta realidad es una característica común en estos jóvenes, esa falta de vínculos afectivos desde la primera infancia que marcó la inestabilidad en sus relaciones posteriores. Descubrimos a la luz de estos autores la importancia de las primeras horas, días, semanas, meses de relación con la madre. Cómo a través del lenguaje gestual y fuertemente sentimental se establecen los lazos de confianza y seguridad para la vida.

Erik Erikson (1963), en su teoría de la personalidad desde el campo socioafectivo, igualmente establece la tarea de la confianza básica en los primeros meses de vida. “Las madres infunden un sentido de confianza en sus hijos mediante la clase de sus cuidados la cual en su calidad combina la atención sensible de las necesidades individuales del niño y un firme sentido de honradez personal, dentro de la estructura confiable del estilo de su comunidad. Esto forma la misma base en el niño para un componente del sentido de identidad, que posteriormente combinará con un sentido de ser ‘correcto’, de ser uno mismo y de convertirse en lo que otras personas confían que uno se convertirá” (Dicaprio, 1987: 178).

Son estas las bases de una vida afectiva plena y de una seguridad personal importante en su desarrollo personal. Al hablar de afectividad nos seguimos refiriendo a “una manifestación sustantiva del ser psíquico como característica de toda personalidad, que de otra parte, es lo que hace de cada sujeto una peculiaridad, algo totalmente distinto del otro” (Izquierdo 1991: 95). Elementos con los cuales se manifiesta a través de la vida, que le dan identidad y seguridad en sí mismo a partir de las diferencias.

El hambre afectiva es la carencia más significativa en el mundo del delincuente. Son varios los estudios realizados sobre las consecuencias que se provocan cuando los hijos son privados de los cuidados maternos durante los primeros momentos del recién nacido y los fenómenos que aparecen por esta causa de abandono en las diferentes facetas que componen la realidad de la persona (Bowlby, 1976, 1988; Corkille, 1977; Doyal y Dough, 1994).

En una situación de carencia afectiva es explicable que aparezcan en el hombre síntomas de inadaptación. En un individuo así su vida será anormal, cargada de agresión, hostilidad, insumisión, rebeldía. La falta de lazo estable afectivo le forzarán, sobre todo, a quedar arrinconado, en soledad, porque su

lesionada afectividad, le afectará para lograr una afección, le hará imposible unas normales relaciones sociales con compañeros y adultos.

Dadas las características de nuestra sociedad actual y de la evolución acelerada que se ha presentado en los últimos años, es más fácil identificar realidades que influyen en el ser delincuente. Izquierdo (1991:98) menciona en uno de sus textos, tres denominados 'focos creadores de carencia afectiva', destacando sobre todo el papel de los padres en el cuidado de los hijos durante los primeros años de vida.

La insistencia de este autor, así como la de Goleman (1997, 1999), los lleva a mencionar que el excesivo trabajo del padre y la madre, motiva un abandono práctico del hogar, teniendo que dejar a sus hijos en guarderías. Excesivo trabajo de los padres en los primeros cuatro años de vida del niño, tan cruciales para descargar, encauzar y librar tensiones, subsanar frustraciones, fijaciones, angustias, etc., para lograr una equilibrada afectividad en los hijos. Persistencia del servicio doméstico en algunos ambientes, donde se les llama la 'tata' o 'criada' a la que se encomienda el desempeño de los deberes de una auténtica madre sin serlo, quedando el niño privado de la verdadera instintividad de madre, de quien necesita caricias oportunas y tiernos cuidados para la formación de un 'yo' sano. Nunca podrá otra persona suplir el afecto que corresponde a la madre.

Continúan señalando otros focos demasiado evidentes de carencia afectiva, tales como hogares en los que existe otro tipo de problemas como: divorcio, viudedad, separación conyugal, tensión familiar, enfermedad, invalidez, emigración, soltería, hacinamiento, pobreza económica; hogares en los que el niño es tratado como un objeto, como soporte de una vejez, como un criado, como sustitutivo de una figura paterna; o se haya en medio de un ambiente claramente neurótico o gravemente psicopático. La carencia de afecto en la niñez hace que nos encontremos con jóvenes muy pobres emocionalmente, que apenas sienten afecto, pena o tristeza. Esto perdura en el muchacho que ha llegado a un centro penitenciario, de los cuales abundan en nuestros centros.

Un error grande en estos focos de carencia afectiva, reside en los padres de familia donde no existe unidad de criterios a la hora de formar a los hijos, lo cual provoca además de la distancia afectiva entre ellos, una habilidad en los hijos para manipular fácilmente a sus padres.

De acuerdo con Garrido (1998, 2005a); Garrido y Gómez (1995), Vázquez (2003), Reinhart (1979), Izquierdo (1991) la personalidad delincuente presenta una sintomatología muy particular. Se hace evidente en tres características: conducta social, conducta autística y conducta egocéntrica. Todas responden a un denominador común: la dificultad de integrarse socialmente. El delincuente no puede aceptar que lo individual se supedita a lo colectivo. Este egocentrismo bloquea de raíz su capacidad de relación con los demás, en el sentido de la cooperación social y en la admisión de unas normas suprapersonales. Con el fin de romper la norma social, o no tenerla en cuenta,

comete el delito. Lo hace, a veces de una forma compulsiva; pero en la génesis va implicada esta anteposición inflacionista del yo.

Las carencias afectivas tanto en la infancia como en la adolescencia - según estos autores- pueden conducir a una indiferencia afectiva y desembocar en auténtica personalidad criminal. Muchos de estos jóvenes se sienten frustrados afectivamente. La matriz familiar que consolida el amor, la afectividad y al seguridad, no existió en sus vidas; o si existió fue con grandes y profundas anomalías; ello hace que tales muchachos se resientan durante toda su vida.

2.3. Jóvenes necesitados de un 'apego seguro'

Conforme establecen sus postulados algunos autores norteamericanos desarrollo humano (Yarrow y col. 1975; Rogers, 1986; Lafarga, 1978; Davidoff, 1989), los seres humanos son inmaduros, indefensos y por tanto, dependientes de los adultos que los rodean. Una relación temprana con los padres asegura una mejor atención y protección desde el principio. Una vez que se ha establecido un lazo fundamental, los padres tienden más a hablar, sostener y mecer a su hijo. Esta estimulación social sensible incrementa el contacto visual, balbuceo y sonrisas del niño, uniéndolo con sus padres de una forma más estrecha.

En concordancia con los postulados de estos autores, se observa que los signos de la sensibilidad social y el apego se hacen más claros conforme pasan las semanas. Tan sólo a los 3 meses de edad, el niño reconoce la expresión facial característica de la madre y se muestra alterado cuando ella actúa deprimida.

Por otro lado, las investigaciones realizadas por Ainsworth, Witting, Schaffer y Emerson (1969, citados en Davidoff, 1989: 454) establecen que "los niños forman fuertes vínculos con sus padres cuando éstos interactúan de manera frecuente con ellos". El contacto físico sostenido parece ser de particular importancia para los niños, así como el atender adecuadamente sus necesidades fundamentales.

Mary Salter Ainsworth (1969), a través de varios años de investigación, ha asociado los vínculos firmes con reacciones paternas sensibles. Ella define los vínculos firmes como un patrón social determinado. Sin embargo los vínculos pueden ser diferentes respecto a la madre que con el padre, todo depende del establecimiento de cercanía y la sensibilidad de éste.

Esta serie de conductas, lazos y establecimiento de contacto, forman parte de lo que podemos llamar el equipaje necesario para el niño a lo largo de la vida. El tener vínculos sólidos desde el inicio de la vida, crea y fortalece la confianza para poder conducirse con tranquilidad a lo largo de la vida.

Los lazos sociales tienen efectos fundamentales para la competencia social e intelectual. Fuertes vínculos padres-hijo incrementan la posibilidad de que los niños reciban una gran cantidad de estimulación sensorial. Olson,

Siegel, Sroufe y Yarrow (1984, citados en Davidoff 1989: 454), afirman que “hogares cálidos que estimulan los sentidos e intelecto del niño, producen seres competentes a nivel mental y orientados hacia el dominio”. Estos mismos lazos también afectan la conducta social. Cuando los niños no establecen vínculos de ninguna índole, como sucede en algunos orfanatorios, se observan dos problemas sociales: poco interés, o capacidad para formar lazos sociales significativos y el patrón opuesto, una necesidad al parecer insaciable de atención y afecto (Casler 1967; Goldfarb 1949; Spitz 1945 y Yarrow 1964). Postulados clásicos que son retomados actualmente por López et al (2006) y Goleman (1997, 2003, 2006).

Cuando llegan a la adolescencia, muchos infantes criados en instituciones de este tipo siguen mostrando deficiencias sociales, y lo común es en forma de agresión y conducta antisocial. El hecho de no tener patrones de cercanía afectiva produce una gama de conductas en su mayoría negativas.

En este proceso de desarrollo infantil y principalmente masculino, los hombres son figuras claves en el desarrollo sexual del niño; el compromiso paternal en la disciplina está ligado con actitudes más sanas hacia la sexualidad (Bennett, 1984, citado en Davidoff, 1989: 455).

Es evidente que “para resolver las necesidades de contacto, vinculación afectiva y colaboración con los demás, es necesario salir de la propia soledad y de los planteamientos egoístas y abrirse al encuentro con los demás” (López, 2006: 19). Por esta razón para los jóvenes que están internos en un centro penitenciario, la necesidad de bienestar personal es esencial. Sin embargo, este bienestar debe abrirse también a quienes viven con ellos. “El bienestar no se encuentra en el hostigamiento de los demás, sino en resolver con ellos nuestras necesidades de contacto, relación y vinculación social” (Op. Cit..21).

Sabemos que desde el inicio de vida los niños necesitan vínculos afectivos incondicionales, lo que llamamos *figuras de apego*, e ir construyendo una red de relaciones sociales (amigos, grupos de iguales, etc.) En la familia, aunque los hijos suelen tener asegurado el afecto de los padres, dado que éstos son incondicionales, las conductas prosociales facilitan la armonía con las figuras de apego y la construcción de un vínculo afectivo seguro. En las relaciones con los compañeros, estas conductas se convierten en una condición necesaria para que sean aceptados y queridos por los demás, porque la amistad, el compañerismo y la colaboración no se basan por lo general en la incondicionalidad, sino en relaciones simétricas que se caracterizan esencialmente por la reciprocidad (López et al 2006). El apego seguro establece la base para el desarrollo sano de la persona y una capacidad para relacionarse de forma adecuada y libre con su entorno familiar y social.

El estilo de apego seguro se relaciona con el bienestar, es fundamental para la promoción de conductas personal y socialmente adecuadas (López y otros, 1995; López y Cantero, 1999; citado en López et al 2006: 32).

Bowlby (1988) descubrió que el apego sano a los padres es uno de los ingredientes esenciales del bienestar infantil. En este sentido, la empatía y sensibilidad de los padres hacia las necesidades de su hijo contribuyen muy positivamente al establecimiento en éste de una sensación básica de seguridad.

El desarrollo sano del niño requiere, según este autor, de una adecuada relación 'yo-tú'. Por ello, los padres que mantienen la conexión con sus hijos les proporcionan un 'fundamento seguro' en el que apoyarse cuando se encuentran mal y necesitan atención, amor y consuelo. Las nociones de 'apego' y de 'fundamento seguro' fueron esbozadas por Mary Ainsworth, influyente teórica del desarrollo infantil y principal discípula de Bowlby.

De acuerdo con los planteamientos de Daniel Goleman (2006), se puede hablar de tres tipos de apego: *seguro*, *ansioso* y *evasivo*. Estos dependen del tipo de relación que establecen los padres con el hijo durante los primeros días de vida. Las madres de hijos *seguros* son más atentas, sensibles y afectuosas con él y se sienten más a gusto cuando mantienen con él un contacto estrecho como el abrazo; son madres que saben mantenerse conectadas con su bebe.

Las madres desconectadas brindan a sus hijos dos modalidades diferentes de *inseguridad*: cuando la madre se entromete más de la cuenta, su hijo responde desconectándose y eludiendo activamente la interacción, mientras que en el caso de que no se implique lo suficiente, reacciona con una pasividad e impotencia que compromete su capacidad posterior de establecer contacto con los demás.

Cuando una madre habla relativamente poco con su hijo y se mantiene emocionalmente distante de él, el hijo suele asumir la actitud de que nada le importa, cuando de hecho, todo su cuerpo revela signos de una intensa *ansiedad*. Son niños que esperan que los demás se mantengan distantes, razón por la cual se reprimen emocionalmente y, cuando alcanzan la edad adulta, se mantienen a su vez, distantes y evitan la intimidad emocional.

Las madres ansiosas y ensimismadas, tienden a permanecer desconectadas de las necesidades de sus hijos, una pauta que alienta el temor y la dependencia de sus hijos. Estos niños, a su vez, aprenden a quedarse absortos en sus propias preocupaciones, son menos capaces de conectar con los demás y cuando alcanzan la edad adulta, establecen relaciones de dependencia (Op. Cit: 228).

Idealmente es el apego seguro el que debe establecerse entre padres e hijos, que a su vez debe convertirse en un vehículo idóneo para que los padres enseñen a sus hijos las normas que rigen el mundo de las relaciones, es decir: el modo de prestar atención a los demás, la forma de acompañar una relación, la manera de abordar una conversación, el modo de conectar con los sentimientos de otra persona y la forma de encauzar sus propios sentimientos, lecciones esenciales todas ellas para asentar los cimientos de una adecuada vida social.

Descubrimos que esta serie de características corresponden directamente a una serie de habilidades sociales, que en general son necesarias en todos nosotros, pero que en el ambiente penitenciario se carece especialmente de ellas.

El apego determina las personas a las que apelamos en busca de ayuda y aquellas otras que más extrañamos cuando están ausentes, mientras que el cuidado, por su parte, nos lleva a prestar más atención a las personas que más nos interesan. Por lo tanto, con el apego recibimos afecto y con el cuidado lo damos (Goleman, 2006). Los niños que reciben la atención empática de los adultos que cuidan de ellos experimentan un apego seguro hacia éstos. Por ello, los niños que no recibieron la adecuada atención de sus padres y cuyos sentimientos se vieron ignorados, acaban convirtiéndose en adultos evasivos que han renunciado a toda esperanza de establecer una conexión cuidadosa.

La adolescencia es por naturaleza una fase crítica y época de cambios que influyen directamente en la inadaptación social del individuo. “La adolescencia es una especie de primavera, después del largo periodo de la infancia, la savia se renueva: el cuerpo, el espíritu, la sensibilidad, la fe entran en efervescencia” (Izquierdo, 1980: 93). Una etapa que durante la década de los sesenta y setenta autores como Erikson (1968), Rogers (1972a), Davidoff (1989), profundizaron en su caracterización.

El adolescente realiza su primera toma de conciencia personales y profundiza en sus sentimientos, ideas y creencias. Su postura ante el mundo adulto es de ‘oposición’, y como reacción necesaria de defensa de un ser que va tomando por sí mismo las riendas de su existencia. Es el periodo de la vida en que se pasa de una existencia receptiva a una existencia autónoma y personalizada. Se trata de un tránsito difícil y de graves consecuencias para el futuro, de ahí que sea visto en ocasiones como un problema arriesgado y difícil.

Durante la adolescencia, el hombre comienza a adquirir conciencia de su propia persona, a desarrollar su carácter, a fijar su personalidad hasta la definitiva afirmación adulta. Todo hombre, como ser evolutivo, pasa desde su gestación, hasta su destrucción por etapas de desarrollo, en una triple dimensión: biológica, psíquica y social. Esto constituye, desde la óptica de estos autores, una dinámica que impulsa al establecimiento de unas relaciones adecuadas del organismo con el medio y del yo con el mundo.

En estas reflexiones los autores exponen que la adolescencia es una época más clara de oposición al ambiente. El deseo de independencia, no es sino la expresión de esta evolución. Toda autoridad es sentida como insoportable y la libertad es experimentada por el adolescente como una ruptura de cadenas. El joven empieza a proponerse a sí mismo fines, le interesa tener algo propio, un dominio en que ninguna otra persona tenga voz. Así vemos con plena claridad que en el fondo de cada delincuente se puede detectar un defecto de educación, bien por falta de atención de los padres o porque se les ha educado al margen de toda formación moral.

De acuerdo con los planteamientos del desarrollo psicoafectivo de Erik Erickson (1965, 1968, 1980), la tarea propia del joven es la búsqueda de la identidad. Esta búsqueda alcanza su punto crítico en la adolescencia, ya que en ésta hay muchos cambios significativos en toda la persona, peor especialmente en el yo. En palabras del mismo Erikson el “sentido óptimo de identidad se experimenta como un sentido de bienestar psicosocial. Sus concomitantes más evidentes son el sentimiento de estar a gusto en el propio cuerpo, una sensación de ‘saber a donde va y una certeza interior del reconocimiento anticipado de quienes cuentan’” (Erikson 1968: 165). El no lograr una adecuada identidad consigo mismo, produce la denominada ‘confusión de rol’.

Con esto se consigue establecer como causa importante en el fenómeno delincencial en los jóvenes la manifestación marcada –a veces extremadamente- de una confusión de rol extrema. El hecho de que esta búsqueda de identidad se vea bloqueada por diversas circunstancias, provoca en el joven una serie de conductas que ponen de manifiesto su confusión.

Dado que interiormente su mundo no toma forma, no aclara los aspectos esenciales de personalidad. Sus sentimientos se mueven sin control, sus valores no logran jerarquizarse, sus impulsos no logra controlarlos y le suceden un sin fin de situaciones donde se siente perdido y demasiado confundido.

Ante esta ‘confusión de rol’ muchas conductas inadecuadas se presentan constantemente. Algunas pueden ser signo del proceso normal y aceptable de esta búsqueda de identidad, pero otras son síntomas claros de un camino delincencial evidente.

Izquierdo (1980) comenta que “todo muchacho delincuente obedece a unos comportamientos muy infantiles que permanecen sin resolver” (p.113), lo cual responde a la necesidad de integrar en esta etapa aquellos aspectos de la historia personal que permanecen abiertos y que en el esfuerzo por resolver darán una identidad más clara a este joven.

2.4. El ambiente familiar

En nuestra formación y desarrollo, la familia desempeña un papel fundamental, es el primer ámbito de socialización y de ajuste social, es el espacio donde aprendemos los primeros valores y visiones del mundo y al mismo tiempo establece las primeras normas de conducta. Es también el primer núcleo moldeador de actitudes y estilos de vida (Luengo, et al, 2002). Los ambientes familiares positivos, cálidos y seguros influyen en el desempeño de toda persona a través del tiempo, así también las experiencias familiares negativas son elemento clave para la desviación social y los conflictos personales.

Entre los factores que influyen en el aumento de la delincuencia juvenil, el rol de la familia es determinante. Una familia insana provoca en sus miembros valores egoístas, hedonistas y una tendencia a la violación de las normas; con estos valores los hijos son orillados al consumo de drogas y en

consecuencia a mostrar conductas delictivas. Cuando en una familia no existen vínculos afectivos permanentes, es difícil que se logren a nivel social.

Para Serrano, Godas, Rodríguez y Mirón (2002: 17), “las buenas relaciones familiares operan de manera relevante sobre la adaptación social de los individuos, en la adopción de normas y en la integración social”. Una buena integración familiar se refleja en una positiva integración grupal y social. De lo contrario se esperan actitudes inadaptadas y relaciones de conflicto. De hecho, más de alguna vez hemos escuchado en nuestros ambientes la afirmación: ‘donde termina la familia, comienza la delincuencia’.

De los planteamientos teóricos y observables en la realidad, nadie duda que uno de los puntos críticos de origen delincencial se ubica en el núcleo familiar. Ya que se observa una juventud “a la intemperie, sin criterios, una familia que se siente desfasada ante este fenómeno” (Izquierdo, 1980:201). Para autores como Palacios (1997), Duschatzky y Corea (2002), Isla y Minguez (2003), la enfermedad de la delincuencia nace fundamentalmente del desfase de la familia, de la crisis que está sufriendo en su interior esta institución, la falta de afecto entre madre y niño es la base, el problema laboral en desacuerdo con las atenciones al niño lactante y tantas otras situaciones que se suman a este desconcierto formativo.

En jóvenes con este tipo de conductas delictivas se observa el papel cohesivo de la madre y la importancia de esta figura en su vida. Dentro de nuestros valores culturales, la madre sigue teniendo una influencia e impacto significativo, por ser ella la que está más cerca de los hijos, manteniendo su dimensión marcadamente afectiva y emocional.

En la convivencia familiar existe todo un complejo de relaciones que pueden determinar una gran estabilidad emocional o, por el contrario motivar tensiones o desajustes afectivos (Izquierdo, 1980; Luengo et al 2002). Un elemento importante que condiciona estas relaciones es la estructura familiar, el número de hermanos y la presencia o ausencia de los padres en el hogar. De acuerdo con Hoffman (1993) las conductas delictivas se relacionan con familias con gran número de hermanos y la falta de alguno de los padres. Esta situación es constante en varios jóvenes de nuestros ambientes penitenciarios.

A estos factores se suman, el estilo de crianza de las familias, la calidad en las relaciones, los niveles de comunicación, los condicionamientos ante la cercanía o alejamiento afectivo, las formas de expresión, por mencionar algunas. Algo que tienen en común los jóvenes de nuestros centros es la ausencia de una vida familiar adecuada, donde las características enunciadas anteriormente no se tienen. Jóvenes que experimentan el abandono afectivo y la distancia de sus propios padres. Jóvenes con falta de cariño y del ejemplo de padres que les enseñen con el ejemplo los valores morales para vivir honradamente.

Dentro de la familia, los hermanos amplían el campo de las relaciones de la personalidad en un joven delincuente. La imagen del hermano, aunque sea cercano, no representa para el joven el cariño que encuentra con sus

padres, es por eso que hay en esas relaciones menor egoísmo y mayor capacidad de entrega. Las relaciones con los hermanos suelen ser intensas, fieles y muy leales.

La serie televisiva *Prison Break* (Brown y Hooks, 2006) refleja este ejemplo de lealtad al hermano, donde la condena injusta a morir de Lincoln Burrows, es impedida por la fidelidad y tenacidad de su hermano Mickel Scofield. Esto ilustra una serie de vivencias que dentro del ambiente carcelario es muy intensa, ya que varios internos han encontrado en los hermanos el apoyo cercano y necesario ante la ausencia de la figura paterna. Izquierdo (1980: 96) afirma que “la falta de la imagen del hermano hace al joven interno solitario, tímido, vengativo, anhelante de un cariño que nunca encuentra”.

Con relación a los factores familiares causales de delincuencia, varios autores, como Beck (citado en Reinhart 1979: 182), De Antón (1982), Lykken (2000), han examinado la importancia del puesto que se ocupa en la serie de hermanos. La situación especial de un hijo único, mayor, mediano y más pequeño constituye a veces un factor determinante en el desarrollo psíquico de un joven. Según estos mismos autores y Reinhart (1979: 183), “los hijos medianos, constituyen el grupo con mayores dificultades sociales, ya que figuran con mayor frecuencia entre los autores de delitos de homicidio”.

El buen funcionamiento familiar tiene según Luengo et al (2002), tres campos de interés central: las relaciones afectivas, las prácticas educativas de los padres y los procesos de modelado en actitudes y conductas positivas o desviadas. Tres motores que son su fuerza y complementación pueden brindar a los hijos una serie de herramientas suficientes para enfrentar la vida.

La relación afectiva entre padres e hijos es vital en nuestro desarrollo. Autores como Bowlby (1988) y Goleman (2006) desarrollan de manera especial esta necesidad humana para un sano funcionamiento personal. Insisten en que la cercanía física y afectiva son los alimentos del interior. La falta de vínculos afectivos positivos entre el joven y sus padres se asocia generalmente con las conductas delictivas. De igual manera influyen en estas conductas la falta de confianza de los padres y una comunicación poco fluida y distante. Desde los orígenes de nuestra vida estos vínculos se establecen y deben alimentarse a lo largo de la vida. Para estos autores, los primeros días de vida son fundamentales para la formación de una personalidad saludable.

Las prácticas educativas de los padres son igualmente importantes para un sano desarrollo. Los padres que suelen ser autoritarios y que imponen normas o emplean el castigo o la amenaza, provocan en los hijos conductas igualmente violentas y explosivas.

El exceso de autoridad de parte de los padres hacia los hijos, puede producir en el joven sentimientos de miedo, encogimiento, timidez o tendencia a los escrúpulos de todo tipo o por reacción contraria: actitudes de rebeldía contra toda autoridad y de negativismo con las estructuras sociales (Izquierdo, 1980). En la reflexión continuada de este análisis comenta: “la falta de una imagen paterna cercana y firme (padres ausentes física y emocionalmente,

fracasados, alcohólicos, débiles) produce en el joven actitudes de inseguridad y cobardía; imposibilidad de enfrentarse con la vida, incapacidad de relaciones vocacionales auténticas y en algunos casos hasta tendencias homosexuales” (p. 31). Este es un punto delicado y complejo en la vivencia de los internos, ya que constantemente aflora el sentimiento de abandono del padre o la ausencia total de esta figura en su vida.

Las consecuencias en este tipo de vivencias son verdaderamente dramáticas y tristes. Un campo difícil de compensar y de atender adecuadamente. Es por eso que un número significativo de jóvenes internos ha tenido o tiene serios contactos con la drogadicción, una salida inadecuada ante toda esta situación irregular de vida, buscada como compensación.

La delincuencia y el consumo de drogas se asocian a relaciones tensas y conflictivas en el medio familiar, sobre todo en los hogares llamados ‘rotos’ (Simcha-Fagan, Gersten y Langner, 1986). Esta postura es compartida por los autores citados, demás de Martínez (1988), Petrus (1997), Garrido (1989), quienes también mencionan una serie de causas que mayormente influyen en estas conductas.

Por otro lado, las prácticas educativas de estilo permisivo tampoco favorecen a los jóvenes, porque no se logra establecer una sólida disciplina. El dejar hacer a los hijos todo lo que les venga en gana, los orilla a una pérdida de la figura de autoridad y al no establecimiento de límites, que es uno de los grandes problemas en nuestros jóvenes actuales. Hay autores como Baumrid (1983) que explican la conducta antisocial originada en el estilo permisivo y otros como Shedler y Brook (1990), que la explican desde la amenaza y la hostilidad.

El ideal es un estilo educativo equilibrado y fortalecedor, con un control firme pero no rígido y con las normas comunicadas con claridad y de forma razonada. Desde este estilo, asegura Mckenzie (1997), se estimula la participación de los hijos en la toma de decisiones y se fomenta la adquisición de autonomía.

Ante el modelaje de actitudes y valores, es importante que en la educación de los hijos se tenga la consistencia necesaria en la transmisión y aplicación de normas y valores. Cuando estas se aplican con diferente criterio y entre distintas figuras de autoridad (padres, abuelos, tíos, hermanos), se pierde la utilidad y efectividad de estos (Reilly, 1979, citado en Luengo et al 2002).

La congruencia de los padres es fundamental para los hijos al modelar los valores de mayor utilidad y provecho humano. El ejemplo tiene que ser el antecedente de cualquier valor o actitud que quiera enseñarse. Las figuras de los padres se convierten en el referente principal para los hijos, generalmente cuando los padres son buenos, se esperan hijos mejores; y cuando los padres son alcohólicos y violentos, los hijos resultan conflictivos, aunque existen casos que en un sentido y otro se rompe esta lógica.

Ante estos tres pilares del desarrollo familiar que Luengo et al (2002) mencionan, se descubre nuevamente que los adolescentes y jóvenes necesitan más contacto con la familia, ya que muchas veces viven más alejados de ella, pues apenas tienen contacto. La adolescencia constituye la etapa decisiva de la separación gradual de padres e hijos. La familia deja de ser el centro del adolescente para pasar a ser un elemento entre otros de la sensibilidad juvenil. La crisis familiar es una etapa normal del desarrollo y no tiene por qué ser vista como tragedia. Sin embargo, en la situación de la familia de un joven delincuente, las circunstancias cambian radicalmente ya que el ambiente familiar no se tiene y la ruptura es mucho más trágica.

Javier Sicilia (2006), invita a revisar la evolución histórica de la crisis familiar, desde la época de la revolución industrial y los factores que a través de la historia moderna han influido en el cambio en nuestra estructura familiar, con lo que se ha ido dando origen al nuevo esquema de familia, con todas las ventajas y desventajas que esto conlleva.

Estos cambios se han producido de forma significativa en los últimos treinta años, ante la mayor participación de la mujer en la vida social y ambientes de trabajo, dejando poco a poco de lado el esquema tradicional de que el hombre únicamente se dedicaba al trabajo externo y la mujer a los quehaceres del hogar y la formación de los hijos. Este cambio estructural ha tenido consecuencias con diferente valoración, por un lado ha sido un logro el que se reconozca la igualdad de la mujer en algunos campos sociales, y ha sido una desventaja la pérdida del equilibrio en la responsabilidad de la formación de los hijos. Este giro social, que no se ha asimilado del todo, ha dejado hondas huellas en muchos jóvenes que llegan a los centros.

El aumento de la delincuencia juvenil obedece también al desequilibrio que se produce en nuestra sociedad consumista y la falta de calidad educativa que tiene hoy la familia. Al afán desmedido del materialismo que nos envuelve, a la búsqueda de satisfactores externos y al abandono de sí mismo, a la pérdida del contacto personal y a la crisis del esquema familiar con que contábamos todavía hace años (Izquierdo, 1991). Una crisis que conforme pasa el tiempo es más difícil atender y que más bien se agrava. También se entiende como un reto a superar para dotar a los hijos con mejores elementos interiores para su vida.

2.5. El ambiente escolar

La escuela es un espacio de socialización prioritario, que tiene como tarea la formación para un funcionamiento socialmente adaptado. De acuerdo con Luengo et al (2002), ahí se dan las primeras interacciones con los iguales y el contacto con figuras de autoridad distintas a las de familia. Es un entorno en el que la persona tiene la oportunidad de conseguir logros socialmente reconocidos, que vienen a convertirse en aspectos de relevancia para su autoconcepto y autoestima.

La escuela es también uno de los factores con mayor influencia en los hijos, la crisis familiar se proyecta en el campo escolar y la escuela viene a ser

como la prolongación de la familia. La escuela mediatiza valores, ideologías y complementa una determinada forma de introyectar lo real y dotar al sujeto de los dispositivos necesarios para instalarse en lo social (Izquierdo, 1991). La escuela debe contribuir al proceso de maduración y socialización a través de dos procesos: educar y enseñar. Familia, escuela, barrio y tiempo libre son las estructuras que posibilitan la adaptación del niño a la sociedad.

El fin de la escuela no es únicamente la transmisión de conocimientos o de información, sino lograr en los individuos una educación integral, donde se busque el desarrollo pleno de sus potencialidades y puedan proyectarse como personas útiles a la sociedad.

Sin embargo sabemos de varios centros escolares que no cumplen con su encomienda de educar y se convierten en centros de marginación y de promoción de conductas delictivas. Es por eso que atendiendo a Petrus (1997), Garrido (1986, 1989), Torres y Marrazzo (2002), Izquierdo (1991), se mencionan como tareas orientadoras de la escuela, para evitar comportamientos conflictivos y difíciles, las siguientes:

- Preventivo: para detectar conductas difíciles objetivadas en la escolaridad perturbadora. Analizar causas y alteraciones del desarrollo de la personalidad y conocer al estudiante en su entorno.
- Didáctico: adaptando la enseñanza a las capacidades del alumno, evitando el refuerzo de sucesivos fracasos escolares. Utilizar la dinámica de grupo donde el alumno resuelva sus problemas con espíritu abierto y crítico, es decir: adaptar la escuela a la sociedad.
- Incentivo: integrando la escuela con el resto de las instituciones: familia, barrio, policía, grupos gubernamentales.

En la escuela los niños se ponen en contacto por primera vez con un ambiente social más formal y establecido, donde ingresan a una estructura institucional de carácter oficial que les permitirá poner en práctica las habilidades y confrontar los valores aprendidos en el núcleo familiar.

Los resultados generalmente se esperan positivos, sin embargo, de acuerdo a la información y formación familiar que tengan los niños, podrán integrarse adecuadamente a su medio social inmediato o por el contrario, darán muestra de la falta de habilidad social y poca capacidad de adaptación y socialización.

De acuerdo con Marcos y Bahr (1995), la delincuencia se relaciona con un bajo rendimiento escolar, mayor absentismo y baja implicación en las actividades académicas. Los sujetos con conductas problemáticas muestran cierto desapego emocional con el entorno escolar, actitudes más negativas hacia él, tienen expectativas negativas y perciben la educación académica como poco ética y relevante.

Para Vicente Garrido (1986), esta comprobada la asociación entre inadaptación, delincuencia juvenil y la escuela. El fracaso escolar es predictor de la delincuencia. Sumándose a este análisis de causas del fracaso escolar, Ortega (1987: 129), afirma que “la escuela, las instituciones docentes y las diversas circunstancias implicadas en ellas, si no están debidamente planteadas generan procesos inadaptativos o, al menos, coadyuvan a ellos”.

A este propósito nos damos cuenta que el sistema educativo nacional está mostrando en los últimos años serias carencias en la atención de situaciones especiales y difíciles de algunos alumnos(as), que en los centros escolares son etiquetados como ‘problema’ y ante los cuales no siempre tienen respuestas adecuadas. Los pasos que se han dado, corresponden a la incorporación de más trabajadores sociales y la formación del departamento psicopedagógico en secundarias y bachilleratos. Sin embargo, no ha sido suficiente la medida. ¿Cómo involucrar a todos los profesores en esta labor de atención? ¿Cómo se puede sensibilizar a que la escuela sea un espacio preventivo de futuras conductas delictivas?

El periodo de educación secundaria durante la adolescencia, se ha convertido en varios lugares en una etapa verdaderamente difícil y para algunos profesores en un verdadero tormento. Hay lugares donde la escuela secundaria se convierte en un centro de chicos(as) problemáticos que superan la capacidad y la paciencia de los profesores y directivos. Son verdaderos núcleos de conflicto y tierra fértil para futuros delincuentes.

La importancia de los espacios escolares trasciende los programas escritos y las limitantes de varios profesionales que con métodos punitivos quieren resolver la situación, y descubren que la violencia engendra más violencia. Es importante la conciencia del educador escolar en su labor frente al alumno, la claridad de su labor formadora y su vocación docente. Educa con la presencia, con la actitud y el ejemplo, se convierte en la figura de autoridad que el alumno no tiene en su propia casa. Es un referente y modelo clave en la formación de actitudes positivas.

Esto es válido para educadores de cualquier etapa de nuestro sistema educativo, desde los preescolares, hasta los universitarios. La materia prima de la educación son las personas y ante ellas siempre hay nuevas posibilidades. En la medida que la labor educativa-escolar se realice con eficacia y responsabilidad los índices delictivos pueden disminuir. Los jóvenes que llegan a prisión llevan en sí la ausencia de los educadores que tuvieron.

Algo que se observa en la realidad penitenciaria es que una gran mayoría de los jóvenes que llegan a estos centros, muestran un rechazo a la formación académica que se les brinda, muestran poco interés en estudiar a pesar de no tener cubierta su educación básica. Sin embargo, también se conocen casos donde la situación de cautiverio los motiva a formarse y a emplear su tiempo de forma más positiva. Un rasgo característico común es la mala imagen que tienen de sus profesores y la serie de conceptos negativos que les retroalimentaron.

2.6. El ambiente social

Los diferentes espacios comunitarios donde nos desenvolvemos desde los primeros años, tienen especial importancia en la generación de valores, actitudes y una grande influencia en el modo percibir el mundo. Una vez que dejamos la puerta de casa, nos abrimos a un mundo de posibilidades positivas y dañinas con las que interactuamos de manera cotidiana y llegan a ser parte de nuestra propia vida.

Después de la familia, el siguiente espacio socializador importante es la escuela, de la cual se ha hablado ya. A partir de ahí los diferentes amigos, ambientes y grupos sociales que libremente se elijan llegaran a ser parte sustancial en la formación personal.

Dentro del tema delincencial que estamos desarrollando, tomamos dos líneas de análisis social que son fundamentalmente influyentes en jóvenes con estas características: el grupo de amigos en la experiencia de la calle y la influencia de los medios de comunicación de nuestra actualidad.

** La calle y los grupos de amigos*

El grupo de amigos es un aspecto importante en la etología de la conducta desviada. Ante la incomodidad que suele presentarse en las relaciones con los adultos por el bloqueo jerárquico que representa, los amigos ofrecen un espacio para una relación de tipo simétrico e igualitario (Luengo et al 2002; Catalano y Hawkins, 1996). La etapa adolescente y juvenil está fuertemente influenciada por el grupo de amigos, quedando la familia en un segundo plano.

Fierro (1985) resalta del grupo de amigos su papel crucial como coformadores de hábitos y valores. Afirma que los amigos constituyen la institución socializadora por antonomasia. Sabemos que este grupo natural y espontáneo configura en gran medida el comportamiento del joven. Adentrándonos al ambiente delictivo, Sutherland y Bandura (1977, citado en Luengo, Op. Cit.), coinciden en que las conductas desviadas se adquieren en la relación con los grupos más próximos al sujeto. La conducta antisocial se aprende cuando el sujeto está expuesto a conductas y actitudes de carácter desviado. Los amigos serán un contexto de gran importancia en su aprendizaje. Estos son los planteamientos del llamado 'aprendizaje social'.

En este tipo de aprendizaje se explican tanto la generación de conductas positivas como negativas, surgen de la cercanía, imitación y asimilación de las mismas. La lógica es simple: los jóvenes que se implican en conductas desviadas, tienen amigos que también cometen esas conductas. Varias investigaciones en los últimos años (Valverde, 2002; Binder, 2005; Duschatzky y Corea, 2002), constatan la asociación de la conducta desviada de los amigos en el joven.

La presión que ejercen los amigos es uno de los factores con mayor impacto en la conducta problema del adolescente y el joven. Los valores y

actitudes que asume a través del modelamiento y que son reforzados por ellos, pueden convertirse en fuente primordial de actitudes y hábitos antisociales.

Para la mayoría de los internos de nuestros centros, la calle y los grupos de amigos (pandillas) han constituido el medio natural que ha originado su conducta delictiva, sobre todo conociendo las condiciones y limitantes de las zonas periféricas de nuestras ciudades, los barrios o colonias conflictivas y también algunos pueblos. Para Izquierdo (1991), estos son espacios de viviendas donde faltan los servicios más elementales, donde se aprende la gramática gris de la vida, donde son víctimas del ambiente y de las compañías que frecuentan.

En estos lugares y circunstancias específicas, los amigos se tornan especialmente significativos por el nivel de satisfacción que produce al estar con ellos y por encontrar en esta compañía, el afecto y la atención que en el propio hogar no reciben. El grupo se torna atractivo porque comparten información sin sentirse aconsejados ni juzgados y por descubrir valores distintos a los que tienen en su hogar.

De acuerdo con Serrano, et al, (2002) y Mirón (1990), también las conductas antisociales más frecuentes en estos grupos de amigos están relacionadas con el consumo de alcohol, vandalismo, agresiones, robo, tráfico y consumo de drogas. La realidad también nos reporta que conforme avanza el tiempo, el tipo de conductas delictivas también va en aumento. Existe una clara relación entre el consumo de alcohol y conductas delictivas.

Las conductas antisociales generalmente están relacionadas con la insatisfacción de los entornos de socialización convencional y sana, como suelen ser la familia y la escuela; y ante su sentimiento de frustración, buscan en los amigos, con quienes se identifican, compensar su necesidad.

Retomando a Izquierdo (1991), compartimos que no es la falta de vigilancia paterna lo que les hace abandonar la casa a estos jóvenes, sino que es, realmente lo que la situación familiar conlleva y lo que les ofrece de intolerante. Es muy difícil para algunos niños y jóvenes en nuestro entorno social el soportar la violencia familiar cotidiana, el perfil alcohólico de alguno o los dos padres, la incomunicación que vive, la frialdad de las relaciones, el trato impersonal y agresivo de hermanos y padres. Es por eso que la calle se convierte en el espacio donde se sienten protegidos, donde respiran una libertad mayor, donde muchas veces tienen un trato más personal y cercano, donde encuentran vínculos afectivos, aunque no siempre resulten ser tan positivos.

Esto pone de manifiesto las carencias del proceso familiar, la falta de un 'algo' que puede ser físico, afectivo, moral, espiritual y que origina carencias y subnormalidades en estos campos. El hecho de vivir en la anormalidad familiar, provoca un proceso educativo deficiente, que trae luego, personas educativamente deficientes (Ortega, 1987; Garrido y Montoro, 1992). La persona a la que falte algo se encuentra desencajada, incómoda e inquieta

hasta que la deficiencia se remedia o se compensa en una situación estable que la haga tolerable.

Casi en la totalidad de los jóvenes delincuentes, las fugas de casa son característica común. La búsqueda de refugios afectivos es lo que atrae a los chicos a abandonar por muchos momentos su casa y lanzarse a la calle en búsqueda de soluciones a su vida. Estas fugas son orilladas principalmente por la dificultad para establecer diálogo con sus padres, por el ausentismo prolongado de estos por causa de trabajo u otros motivos, por vivir demasiados conflictos y agresiones físicas y verbales, por un afán de aventuras, por un deseo de independencia de los padres, lo cual viene a coronarse con el encuentro de una pandilla donde se siente seguro y acogido. Aunque sean lugares donde posteriormente aumentarán sus problemas.

El encontrarse con un grupo social que los recibe y los valora tiene para ellos un significado totalmente positivo; sin embargo estos grupos o pandillas encierran la mayoría de las veces grandes peligros para los jóvenes que se acercan. En la calle los chicos se exponen a muchos peligros: algunos caen en manos de expertos delincuentes que los introducen poco a poco en el consumo y tráfico de drogas, en el robo, en promiscuidad sexual y otros abusos a los cuales tienen que irse moldeando con el paso del tiempo.

Adoptan vestimenta, lenguaje, tatuajes y costumbres que los identifican con la 'banda' y que les dan seguridad, a cambio de entregar su propia vida y un proyecto de vida personal que les proporcione otros beneficios. En su porvenir influyen una serie de circunstancias nocivas llegando a disfrutar de una libertad que son incapaces de digerir y de un tiempo que no se mide. En la calle pasan no solamente los ratos libres, sino los días enteros (Izquierdo, 1991).

** La influencia de los medios de comunicación*

Otro factor importante de influencia en los jóvenes actuales es el avance acelerado en el uso de los medios de comunicación: cine, televisión, prensa, revistas, Internet y los más modernos medios electrónicos. Los medios de comunicación social, se dedican a enaltecer y airear los problemas delincuenciales, potenciando las conductas delictivas (Valverde 1997; Garrido 2006; Izquierdo 1980).

Estos medios tienen en la actualidad un impacto muy significativo en las actitudes, hábitos y valores de los jóvenes, principalmente en los relacionados con el consumo de alcohol y drogas, con la violencia y la promiscuidad sexual. La mayoría de programas, películas y juegos tienen alto contenido agresivo. Se modela la violencia y las conductas agresivas como medio para la resolución de conflictos, y la vulnerabilidad de nuestros jóvenes responde fácilmente a las manipulaciones de los medios.

En ocasiones ignoramos los efectos de la conexión y reconexión provocada por las alternativas que nos proporcionan las nuevas tecnologías. Pero todos estos rasgos indican un progresivo debilitamiento de las

oportunidades de conexión. “El avance inexorable de la tecnología es tan insidioso que nadie ha calculado todavía sus costos emocionales y sociales” (Goleman, 2006: 18).

A través de estos medios tecnológicos los jóvenes viven más absortos y desconectados de la realidad. Sus oídos están taponados por dos pequeños auriculares de un iPod. Están enfrascados y perdidos en alguna de las melodías de su lista de reproducción personalizada, desconectados de todo lo que ocurre a su alrededor y, lo que es más grave, desconectados también de las personas que los rodean (Op. Cit.).

Y si lo vemos emocional y humanamente viven desvinculados de su mundo. Cada vez se invierte menos tiempo en la escucha. Se gasta el tiempo - y el dinero- en diversiones, que en realidad son espacios de evasión, de no escuchar, de no tomar conciencia de lo que se necesita. Evadir, desconectar, no contactar, evitar el silencio son algunas características de nuestros jóvenes.

En el lenguaje del momento escuchamos el concepto de ‘navegar’ a través de Internet. Y es cierto, ‘navegan’, caminan sin rumbo, sin claridad en muchas cosas, sin conciencia de sí mismos.

Mucho antes del iPod, del walkman, del teléfono celular, también había gente que iba de un lado a otro ajena al ajetreo de la vida. Para Goleman (2006) este proceso se inició con el automóvil, que es una forma de atravesar un espacio público aislado dentro de un vehículo acristalado, arrullado por el sonido de la radio.

“El caparazón creado por los auriculares intensifica el aislamiento social, una desconexión que proporciona la justificación perfecta no sólo para no reconocer a los demás como seres humanos, sino para no advertir siquiera su presencia y tratarlos como meros objetos” (Op. Cit: 19). En la medida en que la tecnología se apodera de la atención de las personas y la desvía hacia una realidad virtual, ésta acaba insensibilizándolas, con lo que el autismo social acaba convirtiéndose en una más de las imprevistas consecuencias de la invasión permanente de la tecnología en nuestra vida cotidiana.

El correo electrónico y el teléfono celular ignoran las fronteras que separan la vida laboral de la vida familiar y privada. Esta situación en el mundo de los niños resulta más evidente, pues están igualmente obsesionados por la televisión, los videojuegos, el Internet y el teléfono celular.

Según un informe francés, que presenta resultados de una encuesta mundial realizada el año 2004, en 72 países, sobre el tiempo empleado en ver la televisión, las personas pasaban diariamente un promedio de 3 horas, 39 minutos viendo la televisión. A esto se le puede sumar las horas ‘conectados’ a Internet y los videojuegos (Goleman, 2006: 20).

T. S. Eliot (1963) comentó cuando la televisión comenzaba a ser parte de todos los hogares: ‘Este aparato permite que millones de personas se rían simultáneamente del mismo chiste pero, a pesar de ello, sigan estando solos’.

Internet y el correo electrónico, tienen, según Goleman (2006) el mismo impacto. La consecuencia de ello es que, por cada hora que la gente pasa en Internet, el contacto personal con amigos, colegas y familia disminuye cada vez más. El contacto e interacción humana nunca podrá ser superado ni sustituido por la tecnología, pues nadie puede recibir un abrazo o un beso a través de Internet.

Es especialmente importante formar desde la infancia a los hijos en un adecuado y equilibrado uso de los medios de comunicación actual. Es cierto que no podemos cerrarnos al avance tecnológico, pero también es cierto que no podemos permitir que los aparatos nos impidan la comunicación humana y sobre todo que nos despersonalicen.

2.7. Causas de delincuencia en ambientes no marginales.

Los datos sobre delincuencia juvenil nos arrojan estadísticas de un número significativo perteneciente a ambientes marginales. Sin embargo no toda la población juvenil con conductas antisociales pertenece a este núcleo social, aunque por lo general son la mayoría. La delincuencia juvenil es un fenómeno que implica a familias de ambientes pobres, a la clase media y también a la clase económicamente alta. Así mismo, estos jóvenes proceden de familias desintegradas, familias con crisis ordinarias y también de familias socialmente funcionales y aparentemente bien establecidas. Todo esto responde a que el fenómeno de la delincuencia juvenil combina diferentes causas y condiciones de la persona y de la vida.

Centrándonos ahora en los jóvenes que proceden de ambientes no marginales e incluso de familias social y económicamente bien establecidas, es importante revisar desde estas esferas sociales, cuáles son las principales causas que influyen en la manifestación de conductas antisociales.

Cuando los padres de familia comienzan a detectar actitudes extrañas en sus hijos y a sufrir acciones violentas, surge en algunos la preocupación e impotencia ante ellos. Comienzan a sentirse fracasados ante la educación de sus hijos y a culparse por haber sido malos padres y no estar atentos a sus necesidades. Otros padres, sencillamente pasan por alto estas conductas y dejan que la vida continúe haciendo caso omiso a lo que ven.

Garrido (2006) abordando esta realidad social, enfatiza su análisis a lo que denomina la 'filosofía educativa' del mundo actual. Comenta que es paradójico que los padres de hoy sean peores educadores, cuando tienen un nivel de estudios como no la tuvieron las generaciones del pasado y cuando los índices de cultura y bienestar son también más elevados.

Plantea el siguiente cuestionamiento: ¿porqué los padres de ahora son menos eficaces en la educación de los hijos, que los padres de otras generaciones? En varias respuestas continúa su análisis:

1º El avance de la tecnología y la economía ha elevado de forma extraordinaria la comodidad y seguridad en los ciudadanos, eso se ha

acompañado de un desarrollo exagerado del consumismo y de tener los bienes de forma inmediata, lo cual va creando poco a poco una mentalidad hedonista como filosofía de consumo vital, que incita a disponer de las cosas cuanto antes. Un inmediatismo que los mismos sistemas nos van generando, donde la tendencia es tener lo mejor y en poco tiempo.

2º Nunca había existido una sociedad como la actual donde fuera más obvia la tendencia para desviarse, donde las tentaciones para 'vivir aprisa y sin las zarandajas de la disciplina' fueran tan abundantes. Sexo y pornografía, drogas y alcohol, glorificación de la violencia... todo está al alcance de la mano, en los rincones de los pueblos, las ciudades, en televisión e Internet. En fin, en la actualidad es más fácil tener acceso a todos estos recursos ambivalentes. Delinquir es más fácil que antes: hay más dinero, hay más bienes imprescindibles y a esto se añade la filosofía del momento: 'hay que pasarla bien' huyendo de la responsabilidad. Goleman (2006), Torres y Marrazzo (2002), Luengo et al (2002), Lopez et al (2006), comparten esta inquietud e insisten en la búsqueda de alternativas disciplinares y educativas desde el ámbito familiar.

3º La sociedad ha retrasado el momento en que los hijos deben de contribuir al bien común, adoptando roles de responsabilidad. Por un lado se explica, dados los requerimientos de la formación actual para desempeñar un trabajo remunerado. Pero también es resultado –a juicio de Garrido- de un grave error, por creer que todos los jóvenes pueden esperar tranquilamente el momento en que pueden hacer algo útil para los demás.

La actitud benévola de los padres, con el tiempo es contraproducente. Pues inicialmente se les brindan a los hijos todas las oportunidades para formarse y el dinero para disfrutar las cosas, con la esperanza de que en el futuro retribuyan a la familia y a la sociedad, pero en muchos casos no es así. Sencillamente aprovechan todo lo ofrecido y no desarrollan conciencia de responsabilidad. No aprenden a controlarse, no crean normas morales que les limiten y terminan siendo personas no deseables para nuestra sociedad.

Se ha analizado que ni el estilo autoritario, ni el permisivo (Luengo, et al, (2002) son propicios para la educación de los hijos. Garrido (Op. Cit.) y los demás autores citados no recomiendan el ser tan benévolo con los hijos porque llega a ser contraproducente en su formación. De aquí la necesidad de fomentar un sano equilibrio en los estilos educativos hacia los hijos.

4º En contra de lo que pudiera pensarse, los padres muchas veces tienen un panorama poco alentador en sus trabajos, una presión que antes no existía, un ambiente de competitividad que los pone en tensión constante. Hace veinte años el mundo laboral era más estático y predecible, la actualización en la profesión no era indispensable y en muchos casos la sola experiencia bastaba. Sin embargo todo cambia en el mundo del trabajo, influido por el avance tecnológico, donde nadie puede sentirse seguro y se debe estar en actualización constante, sobrevivir a este acelerado y cambiante mundo.

5º La relación y los roles que se deben cumplir en el ámbito familiar, distan mucho de ser claros. En una sociedad donde hay que moverse mucho para llegar al fin de mes, ¿quién se ocupa de los niños?, ¿cómo conciliar el papel de madre y trabajadora, cuando el sueldo de ella es necesario para vivir decorosamente? La tasa de divorcios crece y los matrimonios demuestran no saber cómo hacer frente a tantas presiones e incertidumbres. Los roles de hombre y mujer en la relación conyugal se difuminan y no todos están capacitados para resolverlos en armonía. La consecuencia son matrimonios rotos con muchos chicos viviendo solo con la madre o con el padre.

La problemática que ha dejado el cambio familiar en los últimos años, ha sido replanteada por varios autores (De Antón, 1982; Mendoza, 2000; Palacios, 1997; Villanueva, 2006; McKenzie, 1997), quienes analizan las consecuencias negativas que esto ha provocado, sin dejar de lado las ventajas que se han obtenido. Sin embargo, sigue quedando pendiente el equilibrio en la responsabilidad del cuidado y formación de los hijos.

6º La sociedad ha perdido el objetivo principal de toda educación humana: crear conciencia, desarrollar un fuerte código moral acerca de lo que está bien y lo que está mal. La conciencia, el sentimiento de responsabilidad y de culpa vinculado a un desarrollo pleno de las emociones morales, ha pasado de moda, metido en el paquete de lo obsoleto. Y actuando de esta manera se comete un grave error (Garrido, 2006).

A manera de integración de los diversos factores y causas que inciden en la delincuencia juvenil, hacemos relectura de una reflexión de Duschatzky y Corea (2002), adaptando y aplicando el significado en nuestra propia realidad.

Los chicos viven a la deriva ante el declive de las instituciones, es por eso que se agrupan en la 'banda' como un refugio. Se pierde la institución familiar, se vive sin ley, sin normas, sin hábitos ni disciplina. La familia ya no aporta los valores del respeto, obediencia y disciplina.

La escuela no forja en los valores ciudadanos ni la sana socialización. El Estado ya no es protector ni responsable del bien común, sino ejemplo de valores contrarios: corrupción, ambición de poder, de dinero, etc.

Con todo esto no se pueden generar chicos propositivos que gusten de la vida, de la política, de las buenas costumbres humanas, positivas y justas. Son ejemplos de una sociedad en crisis... suma de los malos modelos e incongruencias de estas instituciones en decadencia.

3. JOVENES Y VIDA PENITENCIARIA

3.1. Funcionalidad o disfuncionalidad de la prisión.

Tal vez no todos en la vida tengan la oportunidad o las ganas de pisar un centro penitenciario con motivos de acercamiento y conocimiento de la realidad que se vive. Para muchas personas estos siguen siendo lugares que inspiran temor, desconfianza y que no está en su mente visitar algún día. Sin embargo

confiamos en que a partir de la experiencia presentada en este trabajo, se despierte en algunos la inquietud y preocupación por aportar algo de su tiempo y de sus capacidades a favor de los jóvenes de estos centros.

El trabajo penitenciario es arriesgado y difícil, pero clave. Es importante y necesario poder ser útil para los demás, sobre todo al contemplar a tantos jóvenes destrozados en medio de su vida, a quienes faltaron los medios más elementales, a quienes les fallaron los seres más queridos cuando más los necesitaban, a quienes vivieron en hogares rotos, al contemplar muchachos en plena juventud, jóvenes rotos, resquebrajados en lo más íntimo de su ser.

Entre varios autores penitenciarios, Ciriaco Izquierdo (1980) nos plantea esta y otras preocupaciones. Comenta este autor que “el joven que llega a los centros penitenciarios, es víctima de una sociedad que él piensa lo ha separado de la vida, lo ha tirado al barranco de los que no servían, lo ha confinado al refugio de los inútiles. Es víctima de una condena que rompe en añicos su vida y pisotea todas sus esperanzas” (p. 175). Analiza las circunstancias ante el ingreso a prisión de varios jóvenes y concluye: “vienen psicológicamente y moralmente enfermos. Si el joven es reincidente, puede que la llegada le cause menor tristeza pero su trauma es mayor, su lastre más pesado, su herida más profunda y su conciencia más adormecida por el cloroformo del vicio” (p. 176).

De las necesidades que a nivel humano detectamos en nuestro mundo descubrimos que la juventud ocupa un lugar prioritario. Vivimos en una sociedad donde la juventud está más necesitada que nunca de atención, de comunicación, cercanía, acompañamiento. Sobre todo la juventud con conductas y actitudes orientadas a la delincuencia. La acelerada descomposición de la estructura familiar en nuestra sociedad, aumenta los peligros a los que se ven expuestos nuestros jóvenes (Reinhart 1979; Valverde 1997, 2002; Izquierdo 1991; Garrido, 2005a; Mora, 2007; González-Román, 2006; Villanueva, 2006). Estas necesidades se reflejan con claridad al conocer que un número importante de los internos de un centro penitenciario son jóvenes, muchos de ellos iniciaron experiencias desde la infancia, otros en la adolescencia. Lo cual manifiesta que hay una base educativa carente en el desarrollo de estas personas, ante lo cual surge la pregunta: ¿falla la persona o falla el sistema?

La delincuencia juvenil constituye un problema realmente serio en nuestro entorno. Debe preocupar a todos los que de alguna manera se relacionan con la juventud para seguir profundizando en sus causas y adoptar medidas correctoras y sobre todo preventivas. Los datos nos revelan que en el Estado la población juvenil en los centros penitenciarios ocupa un 48% del total de la población penitenciaria (México, SSP, 2007).

El conocer el dato, independientemente de su veracidad o falsedad, nos pone de manifiesto la responsabilidad social ante el hecho. Porque no se trata de encerrarlos en las prisiones para mitigar el problema, sino de implementar medidas de atención preventiva eficaces para su solución. La triste realidad en los centros penitenciarios del país es que ni rehabilitan, ni readaptan, ni

reeducan, ni reforman. Es por eso que desde la sociedad y principalmente desde el núcleo familiar debe educarse y atenderse eficazmente a nuestros jóvenes.

En otra investigación, Izquierdo (1991) comenta que “los centros penitenciarios se han convertido en su mayoría en centros de corrupción, de degradación, de humillación. La cárcel no rehabilita, la inmensa mayoría sale peor de como entra. Se les separa de la sociedad, se les priva de la libertad y la sociedad sabe que quitar la libertad es arrebatar parte de la vida de una persona” (p. 45). Esta realidad es duramente vivida por muchos jóvenes que ante la falta de atención básica llegan a los centros para continuar con las carencias y limitaciones educativas, sobre todo cuando la realidad nos muestra que la mayoría de las veces no se castiga el delito, sino a la pobreza.

Que ironía social que un alto porcentaje de los internos en nuestras prisiones sean de la clase social más pobre. Tremenda coincidencia en que la delincuencia seleccione los perfiles de personalidad antisocial solo en estos estratos humanos (Bergman et al, 2003b). ¿En las clases ricas no hay jóvenes delincuentes? Desde luego que sí los hay, y con igual o mayor gravedad, sin embargo estos tienen el poder económico y el respaldo político para seguir caminando por las calles, haciendo de las suyas.

En las dos últimas décadas, el cine ha tenido un protagonismo especial en proyecciones que abordan el tema penitenciario desde diferentes perspectivas y no se digan los temas sobre delincuencia y perfiles psicológicos de personalidad antisocial. Incluso la productora norteamericana Fox esta proyectando actualmente este tema con ángulos diversos de análisis en la serie televisiva *Prison Break* (Brown y Hooks, 2006). Esto, además de reflejar los diferentes puntos de vista de empresas y directores, tiene un impacto en la sociedad sobre el fenómeno penitenciario, sobre sus mitos y realidades. Y sobre todo, el calar en la conciencia sobre una de las preocupaciones y urgencias para atender en nuestro mundo actual.

Este intento de despertar la conciencia social con relación a la vida penitenciaria de los jóvenes debe ir más allá de un conocimiento virtual sobre el tema, debe promover actitudes de atención infantil que prevengan en los futuros candidatos a estos centros, una serie de valores y principios de sano crecimiento, de bienestar personal y social.

Ya que la vivencia de un joven en la cárcel es algo más que perder la libertad, es sumergirse en un mundo de horrores infinitos, cada vez más lacerantes, cada día más inhumanos. La cárcel se está transformando en un instrumento de destrucción generalizada del hombre. En algunos centros no existe el respeto más elemental a la dignidad humana (Olmo, 2000; Foucault, 1975; Izquierdo, 1991; México, CNDH, 2004; González-Román, 2006). De las perspectivas de estos autores la cárcel se sostiene en un ambiente artificialmente creado, se le separa al delincuente de la sociedad, se le aísla, se le impone una convivencia obligada con hombres extraños, lleva un régimen de vida completamente distinto al que llevaba en la vida libre. La cárcel así concebida no es ni más ni menos que el caldo de cultivo de la delincuencia, de la antisocialidad y de la inadaptación social.

Visto así, el sistema penitenciario solamente sirve para proteger a la sociedad contra la delincuencia, que en realidad es más nociva que la misma sociedad, pues favorece el aumento de la delincuencia. Según la interpretación de varios autores estos centros son fábricas de delincuentes, universidades del crimen y reductos de la marginación social (Olmo, 2000, Foucault, 1975; Hulsman y De Celis, 1984; Martínez 1988; Barros, 2002). Para José Ortega (1987: 11) las prisiones son “los retretes donde la sociedad capitalista defeca”.

Desde la experiencia laboral de algunos funcionarios, se refieren a estos centros como “guarderías para gente mal portada, lugares donde está lo peor de la sociedad”. Un concepto que reflejan en la actitud y el trato cotidiano hacia los internos. Si un custodio piensa que el interno es lo peor, la consecuencia en el trato también es de lo peor.

Es por eso que preocupa e inquieta a quienes laboran en el campo de la educación el profundizar en estos ambientes sociales, para desmitificar, concienciar y sobre todo buscar alternativas de solución más eficaces, más humanas y más dignas.

Carlos García Valdés (2002, citado en González-Román, 2006), investigador del medio penitenciario comenta que las prisiones han servido para perpetuar en la delincuencia a quien traspasa sus muros, porque la prisión misma ha provocado la reincidencia, se ha convertido en fábrica de delincuentes. Según este autor, la inmensa mayoría de los delincuentes no deben ser calificados de peligrosos, principalmente los jóvenes. Ya que por lo general, el delincuente es un inadaptado, un individuo que por razones económicas, sociales o familiares se ha visto abocado al delito para subsistir o bien para sobresalir.

El objetivo de un sistema penitenciario moderno, consistirá en tratar de integrar en la sociedad aquella parte de la población marginada que por las razones que sean han dirigido sus pasos por el camino de la delincuencia.

Está demostrado que las penas carcelarias son un factor criminógeno, es decir, generador de delincuencia, sobre todo en las penas cortas. Y que la prisión tradicional no educa para la libertad, puesto que se desenvuelve en un mundo de tensiones, de días iguales, de ocios obligados y de violencias (Olmo, 2000, Foucault, 1975). Esta serie de influencias repercute sobre todo en la población juvenil más susceptible a los cambios e introyectos negativos del entorno. De ahí la necesidad de reorientar el sentido y el cuidado a los jóvenes en estos centros.

El sistema penitenciario se ve enfrentado cada vez más a una comprobación rigurosa de sus resultados. Los cuales tienen que ser confusos, ya que los objetivos de la prisión son igualmente confusos. Para algunos, los objetivos de la prisión son: retribución, intimidación, custodia, prevención especial y rehabilitación del delincuente. Sin embargo, la falta de acuerdo entre los propios profesionales y administrativos del sistema penitenciario, explican en parte el desconcierto con que la mayoría del público contempla esta tarea. (Valverde 1997; Reinhart 1979; Olmo, 2000).

¿Tienen éxito las prisiones como instrumento retributivo, intimidatorio o rehabilitador? Según Ayllón y Milan (1979), señalan que las prisiones consiguen parte de esas metas, aunque una consideración del criterio de reincidencia parece indicar que el fracaso es casi absoluto.

Ante esto, es necesario revisar el objetivo esencial de los centros penitenciarios, de si al interno se le mejora moralmente y si se procura convertirle en un ser socialmente útil. Según Robert Schmelck (1971, citado en Izquierdo, 1991: 50) “debe darse al interno una formación y hábitos tales que ayuden a su voluntad a comportarse honestamente y aptitudes necesarias para manejarse así”.

Otro punto significativo es el aspecto educativo y socializante de estos centros. ¿Qué corresponde hacer dentro de estos para que respondan a su esencia? La nomenclatura hasta hace años de nuestros centros estatales hacía referencia a la readaptación social, lo cual no corresponde objetivamente a la realidad vivida con los internos en el proceso de internamiento, ni tampoco es en esencia lo que corresponde hacer a estos centros.

Los centros penitenciarios deben cumplir una labor reeducativa, es decir, brindar verdaderamente las herramientas y elementos para que el interno logre un desarrollo integral de su personalidad, sanando aquellos aspectos que en su historia personal son más deficientes.

Y una vez que un interno esté próximo a salir, brindar una alternativa clara de reinserción y readaptación social. Un espacio físico y de atención personalizada para el reencuentro con la familia, con el campo laboral y el ambiente social que enfrentará. Es en los últimos meses donde sí debe hablarse y trabajarse la readaptación del interno, pero únicamente cuando ya comience a tener contacto con su nueva realidad social.

En las propuestas de esta investigación se plantea un modelo de “cárcel abierta” denominado *MI CASA* (Mi Centro de Acompañamiento para una Social Adaptación) como alternativa concreta para vivir este periodo realmente readaptador y de reinserción social.

3.2. Modelos de prisión

El modelo organizativo de la prisión va a ser decisivo para la vida de los jóvenes internos. Lo que pase en la prisión en buena parte y medida es consecuencia de la estructura de la misma, siendo a menudo cuestión estructural o sociológica más que individual o psicológica. Pero lo común es que los directivos de los centros penitenciarios consideren y juzguen los conflictos existentes, más en el orden individual que de la estructura organizativa. Esta visión que nuestra realidad reporta es compartida igualmente por Medina (2007), Roldán (1999), García (2001). La estructura, forma de organización y la mentalidad de los directivos condiciona el estilo de vida y el proceso de tratamiento en los internos en cada centro penitenciario.

Concretizando esta idea, otros autores exponen: La prisión es una 'institución global' caracterizada porque en ella se vive en régimen de internado, estando la vida del interno anormalmente planificada, lo que le reduce a una situación de casi total dependencia respecto de la institución (Olmo, 2000; Foucault, 1975; Mora, 2007).

La organización penitenciaria obedece a la convergencia de varias suborganizaciones, que se refleja en el organigrama de los mismos centros. Ubicados en nuestro país y concretamente en nuestro estado, observamos que por un lado responde a ser una organización estatal, de la que emanan sus funcionarios, el presupuesto y decisiones administrativas. Se tiene una suborganización de tipo militar (o de seguridad), encargada de custodiar a los internos. Hay una suborganización empresarial, destinada a ofertas de trabajo de los internos y producción de bienes. Una suborganización educativa también ligada a las dependencias oficiales del gobierno.

A partir de estas suborganizaciones y su necesidad, se establece la estructura funcional de cada centro, iniciando desde luego con una dirección general, seguida de varias subdirecciones y los departamentos necesarios.

De acuerdo con Caballero (1979) se pueden distinguir dos tipos de prisión: punitiva- custodial y de tratamiento.

a) Prisión punitiva-custodial

Desde aquí se ve la prisión como instrumento de castigo. Apenas se utilizó hasta la época de las grandes revoluciones democráticas del siglo XVIII, se utilizaba para personas que esperaban ser juzgadas y una vez que se dictaba el juicio se aplicaba la pena mediante el castigo corporal.

A medida que la democracia se desarrolló, se fue valorando cada vez más la libertad en vez del sufrimiento físico, por lo cual se estableció como sistema de castigo (p. 51). Sin embargo las ideas actuales –aunque no en todos los sistemas penitenciarios en la práctica- son que este tipo de prisión no es suficientemente reformadora (Garrido, 2005a; García, 2001; Villanueva, 2006).

En nuestro país ha habido en los últimos tiempos intentos de cambio en el sistema penitenciario y una tendencia a reducir el mal trato con los internos. Las cárceles se han ido transformando con el paso del tiempo en los llamados centros penitenciarios (CERESO), donde idealmente se deben ofrecer a los internos servicios positivos, no punitivos ni restrictivos. A estos servicios se les llama 'tratamientos'. Lo malo es que cambian los conceptos, pero no la mentalidad, ni las prácticas tradicionales.

Es por eso que necesaria la valoración real y objetiva de si en nuestro país y el Estado, los centros penitenciarios cumplen con este ideal de abandono del castigo físico, conocer si verdaderamente ofrecen servicios positivos y humanizantes, o si continúan siendo cárceles tradicionales, con estrategias de castigo y maltrato (físico y psicológico) disfrazados, aunque con modernas instalaciones.

b) Prisión de tratamiento

Es cierto que en las prisiones siempre ha habido alguna acción de tipo positivo encaminada a reformar al interno. Pero el interés por cambiar a los internos ha ido en aumento, añadiendo nuevos servicios a los ya existentes.

Los centros europeos integraron la instrucción moral y religiosa después de inventarse la prisión, la educación académica fue añadida hace más de un siglo, la educación vocacional fue añadida a principios del siglo XX y después de la segunda guerra mundial se fueron implantando servicios psicológicos, psiquiátricos y de asistencia social.

En México solamente los centros penitenciarios de las capitales de Estado y los centros federales de alta seguridad cuentan actualmente con equipos profesionales multidisciplinarios. Una estructura que se ha gestado en las últimas tres décadas. Las cárceles distritales y las municipales continúan con el esquema tradicional de internamiento, sin más alternativas.

Aunque los servicios profesionales multidisciplinarios no han impregnado todavía la vida penitenciaria, el movimiento asistencial y la mayor popularidad de las interpretaciones hechas desde la psiquiatría, han provocado que las prisiones se preocupen cada vez más de establecer programas positivos para rehabilitar a los internos, buscando cambiar sus valores, hábitos, actitudes, estructuras psíquicas y perspectivas vitales. La idea de comprender las fuerzas y mecanismos de la delincuencia y desarrollar métodos eficaces de reforma basados en la comprensión ha ganado popularidad en los últimos años, especialmente después de la segunda guerra mundial. Esta percepción donde Izquierdo (1991), Garrido (1987), Segura (1985), Isla y Miguez (2003), Medina (2007), Duschatzky y Corea (2002), Vázquez (2003), Villanueva (2006), comparten la postura, viene a ser reforzada por las experiencias vividas en varios centros penitenciarios.

Ante esta generación de ideas y propuestas de tratamiento y de mejora en la promoción del cambio en los jóvenes delincuentes, es conveniente tener presente la clasificación que la experiencia de *Roma-Rebbibia*, con relación al tratamiento. Donde se debe considerar sobre los jóvenes:

- a) Aquéllos con los que se puede hacer poco, bien por ellos o por la corta duración de la condena.
- b) Aquéllos en que la pena impuesta es suficiente para el tratamiento
- c) Aquéllos en que una indicación de trabajo es suficiente
- d) Los que necesitan tratamiento psicopedagógico
- e) Los que precisan psicoterapia, con pronóstico optimista
- d) Los que precisan técnicas psicosociales. (Garrido, 1982: 29).

A partir de esta clasificación debería establecerse en contacto directo con el interno un programa de tratamiento adecuado y dirigido a su perfil y necesidad. "Como el punto básico de todo tratamiento es la voluntariedad, la motivación del sujeto y no los buenos deseos de los dirigentes, se le deberían plantear en serio las distintas opciones en el momento de incorporación"

(Izquierdo, 1991:56). A partir de este encuentro coordinado, los programas establecidos a favor de cada interno, pueden esperarse como mejor resultado.

Esta normativa existe, por ejemplo, en Austria, lo cual evita gastos innecesarios, evita que se hable de tratamiento donde no existe, que se hable de equipos de tratamiento que no tratan prácticamente nada. Lo contrario sigue pasando en muchos centros donde no hay un programa serio de tratamiento a nivel científico, simplemente se conforman con hablar y eso con la mayoría de los internos son simplemente palabras de buena voluntad desprovistas de toda proyección en la modificación de conducta (Op. Cit.).

Por ello el planteamiento para un centro penitenciario de nuestro entorno, debe ser en la línea de tratamientos adecuados donde se considere la historia personal del interno, sus características de personalidad, sus necesidades formativas y a partir de ahí, se establezca en coordinación con el equipo multidisciplinario un plan de tratamiento adecuado y efectivo para el interno. Es importante la colaboración y coordinación con el mismo interno para que asuma la responsabilidad y el compromiso ante su proyecto de atención.

3.2.1. Breve recorrido histórico

En la Grecia antigua existía ya una teoría carcelaria. Platón en *Las Leyes* propone la cárcel-custodia para deudores y algunos ladrones, donde planteaba la pena privativa de la libertad como castigo en sí mismo y como forma de corrección.

En esta cultura, la cárcel se utilizó como forma de custodia y como medio de retención de deudores, tenía en este tiempo una relación más directa con aspectos económicos (Olmos, 2000). De acuerdo con este autor, en la época de los romanos la cárcel no tuvo una función punitiva, sino que eran de orden cautelar y su construcción tuvo fines intimidatorios para infundir miedo a la plebe. Este autor menciona con cierta relevancia la cárcel Tuliana.

En la edad media la cárcel fue planteada como un lugar de custodia para evitar la fuga del acusado, se utilizaba solo para retener y esperar la condena. Todos los detenidos estaban en un mismo espacio, sin considerar su delito, donde ellos mismos pagaban su manutención. Se habla en ese periodo de dos espacios existentes, 'los grandes recintos' y 'la nave de los locos' (Foucault, 1975, Neuman, 1984).

Un fenómeno jurídico y religioso determinante en esta época fue el monacal, que comenzó a elaborar planteamientos y prácticas de encierro penitencial y correccional, lo cual influyó en el estilo de castigo carcelario (Olmo, 2000:10). Llama la atención en varias construcciones monacales, conventuales y catedralicias de este periodo histórico, la existencia de calabozos y lugares propios para el encierro. En la catedral de Salamanca, España (Ieronimus, 2007) aparecen en su construcción la mazmorra (siglo XIII), la estancia del carcelero (siglo XIII) y la sala del alcaide (siglo XII).

Este surgimiento de la cárcel en la edad media europea, como espacio para confinar a los detenidos y cuidar el orden social, fue introducido con el mismo sentido y aplicación en los territorios donde cada país fue conquistando.

El fenómeno de la Inquisición surgida en Francia en el siglo XII (1184), después prolongada en España y sus territorios (1478-1834), y después en Roma (1542–1965), contó con espacios de encierro y tortura para quienes cometían atropellos y blasfemias contra los principios cristianos.

En todo este periodo monárquico, las cárceles sirvieron para mantener el control social y regular el vandalismo, los robos y encerrar a los vagabundos. La cárcel tuvo en todos estos periodos un carácter segregativo de las gentes socialmente no deseadas, el poder estaba acumulado y centralizado en los monarcas y el clero, quienes determinaban a quien encerrar y ejecutar (Olmo, 2000: 10).

Con el paso del tiempo, ante el surgimiento de los estados modernos y con la elaboración de leyes que procuran el orden social, las prisiones fueron pasando a ser instituciones autorizadas por los gobiernos, y forman parte del sistema judicial de cada país, con sus propias características.

De acuerdo con Michel Foucault (1975) las prisiones, como medida sancionadora, se originan en el siglo XIX, su institucionalización fue formulada por el pensamiento liberal de este tiempo. Ferrajoli (citado en Olmo, 2000: 8) matiza esta cronología afirmando que “nacieron con los planteamientos liberales reaccionarios de mitad del siglo XIX”. Estas que surgieron en la antigüedad ante la necesidad de mantener en secreto el tratamiento de la delincuencia, procurando modificar las ejecuciones públicas y las torturas, fueron modificadas por otras, como medios menos atroces que la tortura, pensando en el castigo mediante la privación de la libertad.

Los objetivos y funcionalidad de las prisiones en la llamada época moderna, varían según el país, el tipo de sociedad y el contexto en que se crean. Sin embargo, con base en estos autores se pueden mencionar algunos objetivos que son comunes:

- Proteger a la sociedad de actos peligrosos,
- Disuadir a quien comete actos contra la ley,
- Reeducar al detenido para su inserción en la sociedad.

Los principios por los cuales se rigen son:

- Corrección: la enmienda, la inserción social
- Clasificación: según el sexo, la edad, gravedad y tipo de delito, etc.
- El trabajo como un derecho, no como obligación
- Educación para la reinserción
- Tener instituciones anexas para facilitar la salida de los detenidos

Sin embargo, aunque ya no sean las mazmorras medievales, las prisiones de la edad moderna siguen siendo un depósito de acusados y un medio de control político (Foucault, 1975; Olmo, 2000).

Los objetivos y el sentido de la prisión fueron evolucionando con el paso del tiempo, así como la estructura física. En 1791 el francés Jeremy Bentham diseñó un modelo de prisión llamado 'panóptico', para que los internos fueran observados de manera permanente sin darse cuenta. Nunca se llegó a construir tal proyecto, pero sirvió de idea para el diseño de algunas cárceles posteriores, como la cárcel modelo de Madrid.

Con el cambio de ideas estructurales, fueron llegando también los cambios en la funcionalidad de las prisiones. Con el fin de favorecer la toma de conciencia y la modificación de conducta en los internos, el encarcelamiento se fue acompañando de trabajo, para que pagaran el daño cometido. La visión de reeducación se contempló más tarde, prácticamente avanzada la segunda mitad del siglo XX, cuando se plantearon los objetivos de cambiar a los delincuentes y adaptarlos a una vida normal en la sociedad; es en este tiempo donde comienza a concebirse la prisión como espacio para la reeducación. Foucault (1975) apoyado por Guille Chantraine, afirma que si el castigo corporal dejó de existir, fue remplazado por otro menos violento, pero igualmente es castigo.

En el siglo XX el paradigma carcelario fue sobre todo positivista-correccionista, orientado a la resocialización de los reclusos. Para Olmo (2000: 16) "las prisiones aseguran el orden, la disciplina, los horarios, los cacheos, los controles, los actos y movimientos de los reclusos. Son instituciones segregativas que lejos de humanizar solo institucionalizan, y además, la cárcel sigue cumpliendo una función criminógena".

3.2.2. El ambiente penitenciario en nuestro tiempo.

En la actualidad, dentro de la prisión los objetivos siguen siendo los del trabajo y la reeducación, aunque de manera más estructurada se pretende que los internos se reeduquen y se reintegren de manera positiva a la sociedad, aunque hoy como antes, los centros penitenciarios siguen sin lograr tales objetivos (Valverde 2002; Bergman, 2003; Ruíz y Gutiérrez, 2003; Frías y Jasa, 2004; Villanueva, 2006; González-Román, 2006).

El concepto actual de esta realidad social en la mayoría de los países es referido como centro penitenciario; en nuestro país desde el año 2000 se modificó la nomenclatura a Centro de Reeducación Social (CERESO), con la distinción de CEFERESO en los 6 centros que son federales.

Las prisiones actuales son herederas de ideales, principios y objetivos de las cárceles del pasado, idearios que se cumplen y que por el contrario, continúan transmitiendo costumbres, vicios y estilos de vida que lejos de apoyar la reeducación de los internos, aumentan su sentido criminógeno. Para Olmo (2000:), "el encarcelamiento siempre ha tenido origen trágico y aunque últimamente se le ha querido dar un sentido benefactor, sin embargo, sigue cobrando víctimas, segregando excluidos y señalando malditos" (p. 7). Más adelante continúa su reflexión: "La prisión es hoy pena corporal, vergüenza pública y 'muerte' para muchos internos. Las condiciones de aislamiento y

embrutecimiento de los regímenes carcelarios, acaban devorando la vida y la integridad de los internos” (p. 17).

Las condiciones de vida en las cárceles están lejos de ser las ideales, la privación de la libertad afecta de manera indiscutible y la cárcel puede resultar perniciosa en el deseo de reinserción de un prisionero. Esto se descubre constantemente en varios centros y se observa que ante determinados tipos de delito y el tiempo de sentencia, es peor que lo pasen recluidos, a que reciban una formación o una pena alternativa fuera de la prisión. En muchos casos la vida en prisión resulta totalmente contraproducente.

Es por eso que algunos países han optado por la idea de cambiar penas en cárcel por penas sustitutivas, por ejemplo:

- Trabajo comunitario
- Brazaletes electrónicos
- Multa
- Permisos condicionales (para trabajo, formación, apoyo comunitario)
- Confiscación de bienes.

Ante las condiciones de vida excesivamente duras e inhumanas de los centros penitenciarios, algunas organizaciones trabajan por la humanización de las condiciones de vida de los detenidos. En Europa, George Kirchheimer, Georg Rusche, Martín Hergoz, Evans, Eric Pèchillon, han impulsado el trabajo para conseguir la aprobación de un derecho penitenciario que permita un control efectivo de las condiciones de vida de los presos, así como un análisis del sentido de sus condenas. Esto ha favorecido que en algunos países las condiciones de vida y el tratamiento mejoren (Hulsman y De Celis, 1984).

En nuestro país existen también esfuerzos (aunque aislados) por aportar nuevas visiones, materiales y proyectos al sistema penitenciario. Menciono la labor de Marcelo Bergman (2003a-b), Elena Azalola (2003, 2007), Mario González-Román (2006), Irma García (2001), Martha Frías y Graciela Jasa (2004), entre otros.

En esta evolución penitenciaria encontramos también en los últimos treinta años movimientos que de manera radical se oponen al sistema penitenciario y en consecuencia, al sistema penal. Por un lado están los abolicionistas (Louk Hulsman, Bernat de Celis, entre otros), quienes apoyan la idea de que el sistema penal debe desaparecer por favorecer el poder del Estado y por no responder a las necesidades reales de los internos (Hulsman y de Celis, 1984). Por otro lado están los reduccionistas, para quienes su postura es dejar las cárceles para personas peligrosas. Partiendo de la idea que la cárcel es la pena más cara (económicamente) y menos eficaz, sobre todo por el alto nivel de reincidencia y multiplicación de delitos, proponen otras alternativas, tales como el trabajo comunitario, la educación sociocultural u otras medidas.

Una y otra postura han propiciado la reflexión sobre el sentido y la funcionalidad del sistema penal y penitenciario, respaldados también en las

sentencias que Albert Camus (1913-1960) escribió al respecto: “Una sociedad se juzga por el estado de sus prisiones” y “El derecho humano no debe acabar en la puerta de las cárceles”.

Al hablar de ambiente penitenciario en nuestros días, podemos realizar una relectura del texto de Michel Foucault escrito en 1975, pero que sigue reflejando de forma viva nuestra realidad penitenciaria: “Las prisiones son una tecnología del castigo, para dividir zonas, controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos dóciles y útiles. La vigilancia, los ejercicios, las maniobras, calificaciones de rangos y lugares, las clasificaciones, los exámenes y registros, son maneras de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas” (p. 77).

Este autor, al hablar de ‘tecnología del castigo’ refiriéndose a todo el aparato político-penitenciario, distingue dos dimensiones:

a) El monárquico, caracterizado por la represión mediante ejecuciones públicas y las torturas, y

b) El castigo disciplinario que se practica en la actualidad. Un sistema moderno, que da el poder a los profesionales de prisión, quienes determinan el tiempo de condena del interno hasta que ellos quieren (Op. Cit).

Los ambientes de nuestras prisiones están llenos de esta ‘tecnología’ y cargados de sistemas modernos y sofisticados, que sólo disfrazan las prácticas de tortura y ejecución del tiempo pasado. Tecnología que además de torturar el cuerpo..., tortura, mutila y ejecuta el espíritu del interno.

En su tesis, Oliver Olmo (2000:77) comenta que “es irritante el lado de quien ejerce el poder, ya que descubre su tiranía, el exceso, la sed del desquite y el cruel placer de castigar”.

Foucault (1975) habla también de una prisión continua en la sociedad moderna, desde las prisiones de máxima seguridad, los trabajadores sociales, la policía, los maestros, hasta el trabajo y la vida cotidiana. Parafraseando a un personaje de la serie televisiva *Prison Break* (Brown y Hooks, 2006) que evita tomar medicamentos porque los considera ‘esposas invisibles’, nos damos cuenta que también nosotros en la vida cotidiana podemos ser víctimas de un sistema que nos ate igualmente de manera invisible.

Hemos reflexionado desde el capítulo anterior que la experiencia de vida en prisión es resultado de la convergencia de varios elementos y factores que en su unidad producen una serie de daños tanto al interno como a la familia y en consecuencia a la misma sociedad. El sistema penitenciario está en función del sistema penal, como eslabón directo que pende de él.

La concepción y funcionalidad del sistema penal –y como consecuencia la del sistema penitenciario- ha sido (y sigue siendo) cuestionada por diferentes autores y movimientos sobre todo en las últimas tres décadas. Autores como Louk Hulsman, Bernat de Celis (1984), promotores de abolicionismo del

sistema penal, son ejemplos representativos. Este movimiento iniciado en Francia a finales de los años 70's, tuvo el apoyo de intelectuales como Charles de Foucault y Pierre Vidal-Nagues, entre otros.

Este movimiento se opone al sistema de prisiones, ya que lo consideran como un mecanismo de poder del estado, como freno a la libertad del individuo y reflejo de la dignidad social (Hulsman y de Celis, 1984). Estos mismos autores afirman que "el sistema penal está específicamente concebido para hacer daño, ya que produce una pérdida de dignidad, y en este sistema esto funciona todo el tiempo" (p. 77).

Por medio de información cotidiana conocemos la realidad del sistema penal en cuanto a trámites burocráticos, tiempos, falta de recursos, personal insuficiente y la distancia que se crea entre este y la realidad concreta de las personas juzgadas. "Los jueces de carrera, al igual que los políticos, están psicológicamente lejos de los hombres a quienes condenan, ya que pertenecen a una capa social diversa de aquella de la clientela corriente de los tribunales represivos. Ya que unos y otros son hombres muy diferentes en cuanto a la cultura, al modo de vida, al lenguaje, al modo de pensar, se crea una incomunicabilidad difícil de vencer. El papel que el sistema penal concede al juez lo impermeabiliza contra toda proximidad humana. La condena a cárcel es para él, un acto burocrático, una orden escrita sobre un papel que los otros ejecutarán y él firma en escasos segundos" (Op. Cit: 66).

Todo este aparato burocrático y distante se refleja directamente en el sistema penitenciario, donde llegan las personas juzgadas a purgar sus delitos y a padecer las mismas actitudes y tratos burocráticos durante el tiempo que tengan asignado para vivir ahí. La prisión se convierte en este conjunto de trámites sociales, en un depósito para personas no deseables y con grandes desventajas para la sociedad. Históricamente las prisiones han servido como medio de exclusión para toda clase de personas marginales: delincuentes, locos, enfermos, vagabundos, prostitutas, etc., quienes son encarcelados a fin de acallar la conciencia de algunas 'personas honradas'.

Esta afirmación se basa en la realidad conocida que a la prisión no llegan todos los que infringen la ley y cometen delitos, sino quienes no tienen la oportunidad o los recursos para defenderse. Se observa con claridad una irónica selectividad en las prisiones, llenas de personas menos pudientes y de ambientes marginales, como si los daños sociales fueran exclusivos de ellos.

De acuerdo con las investigaciones de García (1991), Carmona (1999), Labastida (2000), Barros (2002), Bergman, et al, (2003), González-Román (2006), Villanueva (2006), así como en los informes de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (México, CDHDF, 2002; CNDH, 2004), algunas de las características que más identifican al sistema penitenciario mexicano, son:

- La sobrepoblación, por la cual los internos tienen más dificultades para vivir y menos oportunidades laborales y educativas, en varios centros penitenciarios existen serios problemas de hacinamiento.

- Falta de atención en problemas jurídicos por el personal insuficiente, lo cual provoca retraso en los informes, estudios técnicos no realizados y una serie de carencias en la información y seguimiento de los casos.

- Se percibe la miseria, ignorancia, pobreza y analfabetismo en la mayoría de los internos de los centros del país.

- Los internos son víctimas de golpes y agresiones sexuales.

- Dentro de los centros los internos se vuelven adictos a alguna droga, y aprenden la estafa y el atraco. González-Román (2006) afirma que los centros son como “la universidad del crimen”.

- Se observan relaciones de poder de custodios hacia reclusos y de reclusos entre reclusos. En algunos centros predomina el autogobierno.

- El aislamiento, la tortura y el maltrato son formas de castigo común.

- Hay un claro abandono gubernamental en todos sentidos: presupuestarios, de atención, de vigilancia, de funcionalidad (Barros, 2002).

- La violación de los derechos humanos es cosa de cada día.

- Hay gran extorsión de parte de los custodios y hay abusos sexuales.

- Existen prácticas abusivas de parte de los funcionarios, principalmente hacia los inmigrantes y extranjeros. Los países que más ciudadanos tienen en las prisiones mexicanas son: Colombia, Venezuela, España y Estados Unidos.

Para Binder (2005) la prisión tiene efectos sobre el bienestar social, pobreza, salud, vivienda, inseguridad ciudadana, organización familia y el tipo de familia que se tiene, es algo que va más allá de lo que aparentemente se ve.

Ante estas condiciones ambientales no es posible pensar en la reeducación del interno, tal y como lo plantean los objetivos del sistema. Los efectos que produce el clima penitenciario siguen quedando lejos de su real recuperación. El que los centros penitenciarios continúen funcionando como lugares de almacenamiento y entretenimiento aumentará el daño, tanto en ellos como en una sociedad que cargará las consecuencias. Es por eso necesario un replanteamiento de los objetivos, funciones y actitudes del sistema penitenciario, incluyendo una visión objetiva de su esencia.

A nivel social igualmente debe despertarse y promoverse una conciencia y sensibilidad diferente hacia el ambiente penitenciario y las personas que lo padecen, ya que sigue resultando fuerte y grave la afirmación de Hulsman y De Celis (1984: 109), de que “el delincuente debe ser castigado para que la víctima recobre la paz. Con esto aparece un asunto metafísico que puede unirse a otras preguntas ¿Es el hombre por naturaleza bueno o malo? ¿Tiene el hombre necesidad de vengarse, de responder a la violencia con violencia? Si el espíritu de venganza tiene que expresarse necesariamente, puede ser canalizado de manera distinta que la propia del sistema punitivo”.

Es necesaria una visión real, objetiva y sensata que responda tanto a las necesidades sociales del bienestar común y por otro al derecho de la persona a ser reeducada de acuerdo a sus limitantes y carencias propias.

3.3. La vida en un centro penitenciario

La vida en prisión no es una experiencia fácil, cómoda y tampoco divertida, se puede decir más bien que se vive un aburrimiento continuo, una humillación constante y una sumisión permanente. Es un lugar donde se desmorona la voluntad y se sucumbe ante la menor dificultad, donde las buenas cualidades de la persona quedan anestesiadas por el ambiente que negativamente tiende a absorberlos. Hay que tener temperamento de hierro y ser un verdadero héroe para no sucumbir ante el ambiente.

Es una vida falsa, que hunde y sumerge en la hipocresía a las personas. Se aprende a manejar un sin fin de máscaras para poder sobrevivir al peso del ambiente. Ahí todo está calculado minuto a minuto, cada día consiste en dar la vuelta al reloj de arena de la rutina hasta que suene la hora definitiva de la liberación (Olmo, 2000; Izquierdo, 1991; Caño y Domínguez, 2000). Algunos miden el tiempo conforme sus visitas de familia, otros conforme los alimentos, otros de acuerdo a los torneos deportivos, otros según los visitantes externos. Y para varios no existe ninguna motivación que haga que un día sea diferente a los demás, pueden pasar días sin identificar si es domingo o martes, si es 12 o 20 de enero. Únicamente quienes están próximos a salir se automotivan contando los días, horas y minutos que les queda para salir de ahí. El tiempo en prisión es un fenómeno totalmente relativo.

La vida penitenciaria es, la mayor parte del tiempo, monótona y aburrida, donde la rutina del horario condiciona las acciones y las relaciones de los internos. Los espacios físicos están casi medidos en cuanto a las actividades y los encuentros con los compañeros. Los internos comentan que los muros, las celdas y los rostros más frecuentes están casi calculados. El espacio de cielo que pueden contemplar es la única posibilidad de variar el panorama. El mismo estado de ánimo es influido por los días soleados, por las tardes nubladas y los días envueltos en lluvia. Estas son sus únicas variantes ambientales.

Las relaciones entre compañeros están marcadas por la desconfianza, por el oportunismo y el manejo de poder de diversos grupos. Es difícil que logren establecer relaciones amistosas, leales y permanentes. Viven calculando los pasos, las frases, los contactos; se relacionan en los límites de la necesidad y la convivencia obligada. Aunque en ocasiones también suelen darse relaciones verdaderamente sólidas que suponen un claro conocimiento.

Con esto se entiende lo significativo e importante que es para ellos el recibir una carta, una visita, la presencia de grupos externos, el poder ver otros rostros, un sabor que hace que un día tenga un valor distinto a los demás.

La mayoría de los días se experimenta un ambiente de frustración inmerso en la subcultura carcelaria, dominado por el sistema corruptor y degradante de los grupos de presión, a veces violento y represivo (Foucault, 1975; Hulsman y De Celis, 1984; Izquierdo, 1991; México, CDHDF, 2002). Poco a poco aprenden a relacionarse con los diferentes grupos de poder, a identificarse con quienes les darán seguridad. Y quienes eligen vivir al margen de los grupos, o, demuestran un temple muy fuerte, o viven constantemente

amenazados. Es un ambiente donde los vigilantes, guardias o custodios, según la nomenclatura del lugar, juegan un papel preponderante en estos manejos de poder y presión.

En los capítulos iniciales de la serie *Prison break* (Brown y Hooks, 2006), hay una escena donde un interno explica a Mickel Scofield los lugares que pertenecen a cada grupo dentro de la prisión y al final le dice: “*y aquél lugar es el de los guardias, que son el peor grupo de todos, solo que ellos traen uniforme y placa*”.

En el informe de una ONG sobre una encuesta a internos jóvenes españoles se enuncian varios descriptores de su ambiente, por ejemplo: “hacinamiento, masificación, aburrimiento, falsedad, desprecio de la persona, envidias, rencores, mafia, anarquía, libertinaje, agresividad, corrupción, soledad, falta de diálogo, alejamiento de la familia, inmoralidad, astucia, indisciplina, etc” (España, Caritas Nacional, 2005).

A través del contacto con un centro penitenciario y una cárcel distrital, ambos mexicanos, los internos también describen en algunos conceptos su vivencia en prisión: “soledad, tristeza, drogas, corrupción, traición, silencio, desmadre, alianzas, grupos de poder, venganza, violencia, malos rollos, broncas, hambre, abandono, frío, ratos buenos, pocas alegrías, algunos buenos amigos” (Delgadillo, 1999).

Al mismo tiempo, y aunque parezca contradictorio, ahí es donde en varios internos comienza a darse un proceso de transformación, un anhelo por mejorar y un afán de no dejarse ahogar por el ambiente, de no dejarse sumergir en el caos de la destrucción moral. En el desamparo y la soledad aparecen los más firmes deseos de liberación, de rehabilitación. Una observación de las más sorprendentes del contacto penitenciario que Izquierdo (1991) también señala en uno de sus libros.

No sería justo el resaltar únicamente los rasgos más oscuros de la vivencia, aunque intentando ser objetivos es lo que más se respira. Esto confirmado a través de la experiencia en labores penitenciarias y coincidiendo con un número importante de autores que investigan este ambiente.

Para algunos internos jóvenes este lugar ha sido el espacio vital para el encuentro consigo mismos, el lugar donde ‘por fin’ han tenido el tiempo para pensar en sí mismos y confrontar su propia vida. El silencio que en un principio les resultó aterrador y angustiante, poco a poco se fue convirtiendo en un aliado importante y en compañero de camino. La prisión –por fortuna- también significa reencuentro, nueva orientación, evaluación profunda y nueva vida. Desde luego que en estos jóvenes fue determinante su valentía personal, una automotivación sólida, una firme creencia en sí mismos y el encuentro providente de un recurso acompañante: en ocasiones un amigo, en otras un grupo y en otras un agente externo.

Para estos pocos internos la vida en prisión tiene otro color, son otros sonidos los que perciben y otros significados los que leen en cada rostro que

encuentran. Finalmente reflejan el esfuerzo interior por mantener la armonía en cada momento del día. Son ellos nuestros grandes maestros en el contacto interior, en la integración personal y en la vivencia de la verdadera libertad interior.

Pero volviendo la mirada a la parte mayoritaria, hay un autor que describe una serie de conductas que denomina 'mecanismos de defensa' propios de los jóvenes en vida penitenciaria. Para Mailloux (1970) estas conductas se van presentando progresivamente y se van reforzando con el paso del tiempo. La clasificación es la siguiente:

1.- Exaltación y glorificación de la vida delincuente. Para el joven delincuente el delito cometido ha sido un acto de bravura, un deseo de reafirmar su personalidad, un desafío a la misma sociedad. Historias que desde luego compensan sus humillaciones.

2.- Solidaridad. Se crea un pequeño mundo de ayuda y protección entre ellos, pero en el fondo es por miedo, más que por otra causa.

3.- Escasa socialización. La unión es más aparente que real. El vínculo se establece por la utilidad más que por cuestiones afectivas. Hay jefes que ejercen un gran control. Nadie confía de nadie. Se produce una deshumanización de su sensibilidad y esto impide la comunicación y la socialización real.

4.- Inmunización. Es progresiva contra todos los sentimientos humanos, una especie de 'deshumanización obsesiva'. Aprenden a rechazar los sentimientos sociales por completo. Su historia personal los condiciona, el ambiente familiar, escolar y social les ha inculcado que son 'la oveja negra' y que nunca podrán hacer algo positivo. Esto traumatiza a la persona.

5.- Adopción espontánea, inconsciente de valores y costumbres del 'gang delincencial'. Por vivir desligados al ámbito y valores familiares.

6.- Consolidación. Es la imagen negativa que se hace de sí mismo, lo cual es difícil de superar. Siempre oyó hablar mal de él. Aquí es difícil borrar y superar esa imagen negativa, se le debe ayudar a buscar puntos de apoyo positivos en su misma vida.

7- Proyección. Se defienden y dicen que en todo el mundo hay ladrones, abogados, policías, jueces, etc. Esto es una conducta constante, lo cual refleja su manera de oponerse al cambio. El cambiar, para ellos, es impensable y además tratan de justificar sus conductas.

8.- Desconfían del adulto. Que en el fondo es una desconfianza hacía sí mismos. Hacen que el educador dude de la posibilidad de su reeducación. Se necesita ser maduro y educado para no sucumbir. Con los delincuentes la tentación de desanimarse es grande.

Con todo esto se puede comprender con claridad el deterioro de la personalidad que viven los jóvenes en prisión. La suma de daños entregados por la familia, la sociedad y que afectan su propio concepto. La dificultad de luchar entre lo que son y lo que les han dicho que son.

De igual forma, a juicio de Izquierdo (1991), en estos jóvenes se presentan tres características que generalmente son las formas de identificación social hacia ellos, a partir de sus alteraciones relacionales y su manera de convivir con su medio:

a) La inadaptación: indica la dificultad de mantener relaciones satisfactorias con su medio, sea personal, familiar o social.

b) Antisocialidad: indica el hecho de que las manifestaciones de la inadaptación se refieren o realizan por síntomas de oposición activa al medio y a sus reglas sociales. Estas pueden ser: agresividad contra la autoridad familiar, social, irregularidades de conducta sexual, prostitución, fugas del hogar, vagabundeo, etc.

c) Delincuencia juvenil: indica el hecho de que la conducta de oposición al medio y a sus reglas es de tal gravedad que la ley penal ha sido violada.

Estos factores que en ocasiones se combinan en una sola persona o que pueden presentarse por separado. Desde luego que la combinación de las tres nos presenta claramente una persona con serios problemas de integración.

La palabra delincuencia y delito se refieren a un concepto puramente jurídico, dado que la conducta delincuente podrá, o no, experimentar conductas antisociales. Un joven puede ir a la antisocialidad e incluso a la delincuencia por interferencias de dos factores: uno interno (inmadurez psicofisiológica), otro externo (inadaptación al medio). La reunión de estos dos factores produce un aumento de potencia recíproca, de una significación particularmente criminógena. La inadaptación sola no explica el comportamiento antisocial y la confusión psíquica sola puede ser compatible con una conducta todavía antisocial (Cordoba, 1989).

Ciertas manifestaciones de antisocialidad y también de criminalidad no son más que la expresión de una persistente inmadurez más o menos grave de los jóvenes en el sector intelectual y sobre todo afectivo. El tratamiento exclusivamente penal no hace más que agravar la situación y aquí es donde se debe reflexionar para aplicar las penas de privación de libertad y ofrecer otras alternativas más eficaces (Izquierdo, 1991). Es un punto donde las autoridades jurídicas deben ver más allá de lo que los abogados presentan en la acusación y defensa. Tener elementos sobre la personalidad y la evolución de las conductas del joven.

Este mismo autor enfatiza esta cuestión comentando: “los adolescentes y jóvenes aquejados de inmadurez persistente podrán convertirse en antisociales e incluso en delincuentes, si llegan a encontrarse en una particular situación de inadaptación” (p. 52).

Es por eso necesario mayor claridad en los tratamientos y opciones de tratamiento de quienes tienen en su mano las decisiones sobre los internos que ingresan a los centros. Ver los perfiles de los jóvenes y decidir en función de elementos más integradores de su proceso, que quedarse únicamente con los aspectos jurídicos.

Con el paso del tiempo en la prisión, los internos llevan la historia de su vida como una cicatriz deformante. Pero también llevan dentro de sí la posibilidad de recrearse, tienen dentro la fuerza necesaria para transformarse. El secreto que a todo hombre interesa aprender es el de la identificación y cultivo de la fuerza íntima, factor común de la humanidad (Villanueva, 2006; Ruíz y Gutiérrez, 2003; Izquierdo 1991; De Antón 1982). En esto radica el secreto de la terapia y de los programas de intervención propuestos: en la voluntad y propia motivación del joven a participar, por creer en sí mismo.

Favorecer que el joven pase del dominio orgánico al control integral de su persona. Procurar que el ímpetu biológico no gane a la esencia espiritual del ser humano. Con este avance, con un mayor dominio del espíritu sobre el organismo se puede lograr la rehabilitación y reinserción social. En la medida que la voluntad crezca en ellos y descubran su propio mundo de motivaciones, se puede lograr una readaptación en ellos.

La prisión –escribe Izquierdo - no es más que la sintomatología personal y colectiva de una patología social más profunda, mucho más grave de lo que los meros actos delictivos podrían hacer pensar” (1991:61). Esto tomando como referencia toda una serie de causas remotas e inmediatas que analiza. Y continúa más adelante: “la prisión es incapaz de resolver los problemas, aporta un mensaje de impotencia, más que de esperanza” (Op. Cit). Sobre todo por el panorama poco esperanzador que se vive a partir de las impresiones que los mismos jóvenes reciben del exterior, por conocer de viva voz los conceptos y las actitudes de lo que la sociedad piensa de ellos y que en la vida de internos es difícil que se superen. Muchas veces la impotencia se agranda por los mismos ritmos de vida que se tienen y que no fácilmente pueden cambiar.

Y nuevamente la vida se torna gris y en ocasiones prolongadas muy oscura. Un joven dentro de la prisión no asimila fácilmente toda una serie de experiencias, significados y valores que la sociedad refleja a través de su persona. No le es fácil entender que lo que vive no es responsabilidad únicamente personal, sino que hay una cadena de circunstancias fuertemente entrelazadas por lo que él está ahí. Que algunos de los hechos los hizo sin pensar, otros sin plena conciencia de daño, otros por mera inercia, influencia externa o como reacción social. Pero que finalmente debe vivir en un lugar que él no elige, con personas que él no elige y en las condiciones que tampoco él elige, porque antes,...mucho antes, otros decidieron por él.

Es por eso que a los jóvenes en prisión es necesario comprenderlos, ayudarlos a buscar la armonía perdida al cometer el delito, ayudarlos a superar el trauma del delito y de la pérdida de libertad. Pero para comprender a los jóvenes delincuentes hay que aceptarlos incondicionalmente, sólo entonces

podremos ser aceptados por ellos y aprender rutas nuevas en caminos diferentes.

3.4. La necesidad de tener una filosofía en la prisión

Es fundamental que todo centro penitenciario tenga objetivos claros respecto a lo que se pretende con sus internos, y sobre todo un motor que impulse su organización y modele la actividad formativa del centro. Así lo puntualizan autores como Garrido (1982, 1987, 1989), Valverde (1987, 2002), Izquierdo (1991), Gómez (1984), Labastida (2000), Vázquez (2003). Tener una visión antropológica como sustento de su labor reeducativa, destacar que el concepto de hombres que tiene quien dirige la organización. En la mayoría de los centros la reeducación se reduce a un entretenimiento masivo de los internos que degenera en una rutina; esto por carecer de personal cualificado, donde lo que se consigue es un control de los internos, en serie y masificado.

Del concepto de hombre educado que tengan los directores, los funcionarios y principalmente los custodios depende gran parte de la recuperación de los internos. Son ellos los que tienen el trato directo con los internos, son ellos quienes a través de sus actitudes y verbalizaciones contribuyen al mejoramiento de ellos o aumentan el resentimiento contra el centro y la sociedad misma. Los custodios son la credencial de presentación de la sociedad hacia el interno. Lo que los internos vean en ellos, les significa automáticamente la visión del conjunto social.

Tristemente, el perfil, la formación, capacitación y actitudes de la mayoría de los custodios y vigilantes deja mucho que desear, ya que las instituciones responsables de “entrenarlos” dedican la mayor parte del tiempo al acondicionamiento físico, manejo de armas, técnicas de defensa y ataque. Pero a nivel de formación humana se quedan pobres, ya que muy poco analizan que su campo de trabajo es con *personas*. Personas con oportunidades diferentes a las de ellos, pero también *seres humanos*.

En la medida que las autoridades penitenciarias y responsables de la capacitación del cuerpo de custodios analicen este fenómeno y descubran lo ilógico de la realidad, podrán ofrecer alternativas diferentes y más rentables (en términos de eficacia) a la misma sociedad.

Es cierto que el terreno penitenciario para el gobierno significa más una pérdida que una inversión, así lo expresa Bergman (2003b: 199) en una de sus conclusiones de investigación: “Las prisiones no son un rubro relevante en la agenda política de México en la asignación de recursos, se ve como un gasto que se puede economizar y no como una necesidad en la que se deba invertir”.

Sin embargo es urgente que los planteamientos con relación de los custodios se modifiquen. ¿Cómo podemos pensar en reeducación, en recuperación, en readaptación, cuando los mismos trabajadores no están convencidos de que es posible?, ¿Cómo podemos esperar conductas adecuadas, habilidades sociales y actitudes positivas, si con el trato ordinario les modelan todo lo contrario?, ¿No es más caro – en varios sentidos – mantener centros meramente de entretenimiento?

Lo paradójico es que con este tipo de entretenimiento, a largo plazo se generan mayores resentimientos contra custodios, autoridades y sociedad. Y se desaprovecha un – sueldo y un trabajador – que al menos podría proporcionarles una buena imagen y sobre todo que una vez que lo tienen, deberían aprovecharlo de forma positiva.

Los responsables de estos centros deberían tener ideas muy claras y sobre todo acciones muy concretas, para conseguir que el tiempo de privación de libertad de una persona se convierta en algo que le sirva de ayuda para toda su vida. En el fondo es necesaria una filosofía clara de intervención que parta de un concepto de hombre educado donde su naturaleza sea respetada y promovida en todos sentidos. Una filosofía positiva fundamentada en la inteligencia personal, en la voluntad humana, en una libertad como cualidad surgida de la voluntad y una conciencia que debe ser plena en todas las acciones.

Para autores como Freire (1978a, 1986), Foucault (1975), Rogers (1986), Garrido (1989) el ideal fundamental de todo tratamiento de la delincuencia juvenil es utilizar ese tiempo de privación de la libertad para orientar y educar en esa misma libertad. Educar es formar hombres libres. Libres para tener conciencia de la situación en que se encuentran y libres para forjar su futuro y elegir su propio destino. Con un ideal claro a partir de una filosofía centrada en la naturaleza humana, los procesos de atención a los jóvenes tendrán resultados diferentes.

Para educar a la juventud hay que acercarse a ella, tratar con ella, no hay tratamiento sin trato, hablar y dialogar con ella, salir al encuentro y más aún, meterse en su vida, sus inquietudes y sus ilusiones. Creer que es posible a través del encuentro y la cercanía, un reencuentro con ellos mismos y un apoyo necesario para sanar su propio pasado.

Es urgente entrar de lleno en la vida desgarrada y deshecha de estos muchachos, para ayudarles a levantarse y emprender con rumbo esperanzador, una vida nueva. Apoyarlos a través del descubrimiento de sus propios recursos, de los elementos que traen integrados en su propia persona, ese potencial interior que no han tenido oportunidad de contactar.

En el ambiente penitenciario se observa con mucha claridad que pocos jóvenes están psicológicamente formados, pocos han ordenado y puesto en el lugar que les corresponde los diferentes compartimentos de su ser. Pocos están equilibrados: o no se les ha ayudado a formarse (falta de educación). O ellos no se han formado jamás a sí mismos (falta de esfuerzos personales). O se han malogrado o les han malogrado las circunstancias (abandono familiar o social) (Op's. Cit).

De estos jóvenes pocos han llegado a la madurez correspondiente a su edad. Estos internos necesitan rehacer su vida, su propia síntesis humana, su proyecto de vida futura, necesitan llegar a ser hombres recogiendo todas las fuerzas dispersas, reordenarlas en función de su valor respectivo y sometiéndolas al espíritu. Nuestros jóvenes necesitan modelos a quien imitar,

que les brinden un ejemplo a seguir en la vida y unas pautas de conducta que les guíen a través del camino.

Un buen acompañamiento y una disciplina sólida en estos jóvenes, respondería a su necesidad de integración personal y al mismo tiempo se evitarían conflictos familiares y altos costos sociales. Nuestros jóvenes buscan ante todo aceptación, ayuda personal, comprensión y una confianza capaz de romper el clima de sus vidas, buscan ante todo seguridad en sí mismos, un yo a quien imitar, un modelo al que admirar y una autoridad sana que les oriente y defienda de los caprichos que hasta ahora han tenido.

En diálogo con un célebre profesor universitario escuchaba que en nuestro panorama social, los jóvenes se sienten perdidos, dispersos, desintegrados, frágiles. Ante lo cual una actitud empática y un espacio serio de escucha pueden ser medio para el encuentro consigo mismos.

Nuestros jóvenes necesitan quien haga labor de espejo donde puedan reflejarse positivamente. Necesitan ver modeladas actitudes básicas para el encuentro humano, para el acercamiento, para la comprensión envolvente. Necesitan experimentarse verdaderamente humanos y con un trato coherente manifestar una filosofía que crea y defienda verdaderamente la dignidad humana.

4. EL SISTEMA PENITENCIARIO MEXICANO

4.1. Estructura nacional y algunos datos estadísticos

El sistema penitenciario mexicano se rige constitucionalmente bajo el artículo 18, que expresa textualmente:

“Solo por delito que merezca pena corporal habrá lugar a prisión preventiva. El sitio de éste será distinto del que se destinare para la extinción de las penas y estarán completamente separados.

Los Gobiernos de la Federación y de los Estados organizarán el sistema penal en sus respectivas jurisdicciones sobre la base del trabajo, la capacitación para el mismo y la educación como medios para la readaptación social del delincuente. Las mujeres compurgarán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto.

Los Gobernadores de los Estados sujetándose a lo que establezcan las leyes locales respectivas, podrán celebrar con la Federación convenios de carácter general para que los reos sentenciados por delitos de orden común extingan su condena en establecimientos dependientes del Ejecutivo Federal.

La Federación, los Gobiernos de los Estados y el Distrito Federal establecerán en el ámbito de sus respectivas competencias, un sistema integral de justicia que será aplicable a quienes se atribuyan la realización de una conducta tipificada como delito por las leyes penales y tengan entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad, en el que se garanticen los

derechos fundamentales que reconoce esta constitución a todo individuo, así como aquellos derechos específicos que por su condición de personas en desarrollo les han sido reconocidas. Las personas menores de doce años que hayan realizado una conducta prevista como delito en la ley, sólo serán sujetos a rehabilitación y asistencia social.

La operación del sistema en cada orden de gobierno estará a cargo de instituciones, tribunales y autoridades especializadas en la procuración de justicia para adolescentes. Se podrán aplicar las medidas de orientación, protección y tratamiento que amerite cada caso, atendiendo a la protección integral y el interés superior del adolescente.

Las formas alternativas de justicia deberán observarse en la aplicación de este sistema, siempre que resulte procedente. En todos los procedimientos seguidos a los adolescentes se observarán las garantías del debido proceso legal, así como la independencia entre las autoridades que efectúen la revisión y las que impongan las medidas. Éstas deberán ser proporcionales a la conducta realizada y tendrán como fin la reintegración social y familiar del adolescente, así como el pleno desarrollo de su persona y capacidades. El internamiento se utilizará solo como medida extrema y por tiempo más breve que proceda, y podrá aplicarse únicamente a los adolescentes mayores de catorce años de edad, por la comisión de conductas antisociales calificadas como graves.

Los reos de nacionalidad mexicana que se encuentren cumpliendo penas en países extranjeros, podrán ser trasladados a la república mexicana para que cumplan sus condenas con base en los sistemas de readaptación social previstos en este artículo, y los reos de nacionalidad extranjera sentenciados por delitos del orden federal en toda la república, o del fuero común en el distrito federal, podrán ser trasladados al país de su origen o residencia, sujetándose a los tratados internacionales que se hayan celebrado para ese efecto. Los Gobernadores de los Estados podrán solicitar al Ejecutivo Federal, con apoyo en las leyes locales respectivas, la inclusión de reos del orden común en dichos tratados. El traslado de los reos solo podrá efectuarse con su consentimiento expreso.

Los sentenciados, en los casos y condiciones que establezca la ley, podrán cumplir sus penas en los centros penitenciarios más cercanos a su domicilio, a fin de propiciar su reintegración a la comunidad como parte de su readaptación social” (México, Cámara de Diputados, 2007).

Este sistema penitenciario, hasta el año 2000, dependía de la Secretaría de Gobernación y, en cada estado, de la Secretaría general de Gobierno correspondiente. Sin embargo, con la Ley orgánica de la administración pública federal del 30 de noviembre de 2000 se creó la Secretaría de Seguridad Pública (SSP), responsable ahora del sistema penitenciario, entre otras funciones. La estructura organizativa (*) del sistema está de la siguiente forma:

(*) Organigrama completo en Anexo 58 (México, SSP, 2007).

SECRETARÍA DE SEGURIDAD PÚBLICA / COMISIONADO /
COORDINACIÓN GENERAL DE PREVENCIÓN Y READAPTACIÓN SOCIAL /
Dirección general de instituciones abiertas, prevención y readaptación social.

Con la reforma del año 2000 nace la *Coordinación General de Prevención y Readaptación Social*, responsable de la dirección técnica y administrativa, que coordina los aspectos de aplicabilidad de la legislación vigente para la ejecución de penas y medidas de tratamiento en todas sus variantes, supervisando a su vez programas y campañas en materia de prevención del delito y readaptación social.

En esta coordinación se ubica la *Dirección general de instituciones abiertas, prevención y readaptación social*, responsable de apoyar y promover con los gobiernos locales, la operación de proyectos y programas de prevención y readaptación a nivel nacional. El 6 de mayo de 2002 el diario oficial de la federación publicó el nuevo reglamento que precisa las funciones de estas áreas.

Esta Dirección tiene como *misión*: establecer estrategias efectivas dentro de las instituciones responsables de la aplicación de los programas de prevención y readaptación social que considere la participación activa de los sectores público, privado y social, con la finalidad de prevenir la comisión de delitos y readaptar socialmente a los individuos que hayan infringido la ley.

Y su *visión* es: contribuir a la seguridad pública como rector de la política penitenciaria a nivel nacional que incida fundamentalmente en la prevención del delito, así como en la readaptación y reinserción social de los internos, fomentando una cultura del bienestar y seguridad social, que mejore la calidad de vida de los miembros de la sociedad (México, SSP, 2007).

Según los datos proporcionados por la Secretaría de Seguridad Pública, en enero de 2007 (Op. Cit.), en México existen 454 establecimientos penitenciarios, de los cuales 6 son federales, 342 estatales, 96 municipales y 10 del Distrito Federal. Y el número de internos es de 212, 578.

La distribución de la población penitenciaria de acuerdo a los centros federales, estatales y municipales, queda de esta forma:

Gobierno Federal	%	Distrito Federal	%	Gobiernos Estatales	%	Gobiernos Municipales	%	Total
6	1.32	10	2.20	342	75.33	96	21.15	454
3, 112	1.46	33, 060	15.55	172,583	81.19	3,823	1.77	212,578

Los Estados con mayor población penitenciaria son: Distrito Federal, Estado de México, Baja California norte, Jalisco y Sonora.; los cuales tienen población superior a 10,000 internos. Los Estados que tienen menor población penitenciaria (inferior a 2,000 internos), son: Baja California sur, Zacatecas, Campeche, Aguascalientes y Tlaxcala.

De acuerdo al género, la población masculina es de 201.705 (94.89%) mientras que la población femenina son 10,873 (5.11%). Y de acuerdo al proceso legal que llevan, los hombres procesados son 85,583 y los sentenciados son 115, 122. De las mujeres, 4,741 están procesadas y 8, 132 ya están sentenciadas.

De acuerdo con una investigación de Bergman (2003b), la población en estos centros varía de acuerdo a la densidad de población, por ejemplo en la zona metropolitana de la ciudad de México concentra porcentualmente un número mayor que en los estados y muy por debajo se encuentran las cárceles municipales.

Los centros penitenciarios tienen diferentes niveles de seguridad:

- El Estado de México, Jalisco y Tamaulipas tienen centros de alta seguridad.
- La mayoría de los estatales son de mediana seguridad
- Existe uno de baja seguridad

Según estos datos de la Secretaría de seguridad Pública (México, SSP, 2007) la población varonil de 18 a 25 años representaba el 60% de la población de los centros en México. En Aguascalientes representa el 48%. Este último dato estadístico se toma de 1999, dado el periodo de tiempo en que se inició la investigación en un centro penitenciario de este Estado.

En los últimos 10 años la población penitenciaria ha aumentado significativamente. En 1996 había 104 internos por cada 100 mil habitantes, mientras que en 2006 había ya 175 por cada 100 mil (México, SSP, 2007). Lo cual refleja un crecimiento anual de un 9%, dado que se han incrementado los índices delictivos.

Los principales tipos de delito, según los estudios de Bergman, et al (2003b: 194), son: robo (43%), lesiones (18%), daño en propiedad ajena (10%), daños contra la salud (5%), amenazas (4%), fraude (4%) y homicidio (3%).

Los principales problemas que estos investigadores detectaron en los centros son:

- Marcadas carencias organizacionales y serias deficiencias funcionales.
- Redes delictivas y altos índices de corrupción.
- Venta de favores, tráfico de influencias y autogobierno.
- Ausencia grave de información técnica adecuada y actualizada
- Presupuesto insuficiente para construcción, equipamiento y personal capacitado.

En los inicios de su periodo como responsable de la Secretaria de Seguridad Pública, Gertz Manero (2001) comentó: “Las estructuras de readaptación son quizá, uno de los focos de corrupción más graves que existen en el país” (Bergman, et al, 2003:196). Situación por la cual se han emprendido diferentes estrategias para atender este sistema, con resultados hasta la fecha no tan satisfactorios.

4.2. Experiencias de investigación penitenciaria en México

Bergman, Azaola, Magaloni y Negrete (2003b), investigadores del ámbito penitenciario en México, han dedicado varios estudios sobre la realidad, funcionalidad y necesidades de este sistema y exponen que “la falta de recursos financieros y personal capacitado, repercute en la carencia de un sistema de seguridad confiable y en ineficiencia de funciones de custodia, propiciando altos niveles de corrupción, reflejado en tráfico de influencias, rezago de revisión de expedientes, introducción, venta y consumo de drogas, extorsión, prostitución, impunidad, violencia y hacinamiento” (p. 197). En este mismo estudio comentan que en el año 2000 se registraron 1600 quejas de violación a diferentes derechos, únicamente de la ciudad de México (p.198).

Cuando se tiene la oportunidad de acercarse a uno o varios centros penitenciarios durante un tiempo considerable para conocer las condiciones de las instalaciones, del funcionamiento y escuchar las impresiones de los internos, rápidamente se perciben estos fenómenos ambientales que los autores mencionan. Algunas cosas provocan desconcierto y comienzan a surgir varios cuestionamientos sobre la dura vivencia en estos lugares.

En esta investigación de Bergman, et al, (2003b), presentan varios análisis sobre esta realidad. Exponen aspectos de planta física, del personal penitenciario, de los programas de atención, de la vida ordinaria de los internos, etc. Algunas conclusiones más representativas son las siguientes:

a.- Casi todos los establecimientos muestran deterioro y carencias en instalaciones y mobiliario, que repercute en la mala calidad de vida y el tipo de relación entre los internos, sus compañeros y el personal.

b.- Las prisiones no son un rubro relevante en la agenda política de México en la asignación de recursos, se ve como un gasto que se puede economizar y no como una necesidad en la que se deba invertir.

c.- Se siguen viendo las prisiones como instituciones poco relevantes y marginales.

d.- En cuanto orden y legalidad, se establece la hipótesis de que la institución penitenciaria tiende a conformar un régimen para-legal, ya que son espacios que propician la existencia de una normatividad y organización informal paralela a la formal.

e.- Las prisiones no tienen las condiciones de cumplir con los preceptos legales que tienen como fundamento la doctrina de la readaptación social mediante el trabajo, la educación y la capacitación para el trabajo.

f.- En los centros penitenciarios habitan no los delincuentes que han cometido los delitos más peligrosos, sino los delincuentes más pobres. Los delitos de quienes están ingresados son de menor gravedad que los que cometen quienes logran eludir las sanciones penales.

g.- Se observa un elevado nivel de ineficacia en los funcionarios (p. 200).

Además de los estudios de investigación que se realizan en estos centros, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) realiza visitas periódicas para evaluar la vida, el funcionamiento de los centros penitenciarios y para atender una larga lista de quejas por violación de varios derechos. Según el informe de la evaluación de septiembre de 2004, la CNDH reprueba al sistema penitenciario mexicano. José Antonio Bernal Guerrero, responsable de la elaboración del informe, comenta en el escrito que: “no alcanza ni el dos de calificación (en escala de 1 a 10), porque no existe la readaptación social, ya que siguen presentes los tradicionales y severos problemas de hacinamiento, sobrepoblación y violencia, los cuales se ven agravados por la corrupción y autogobierno que promueven o solapan las mismas autoridades” (México, CNDH, 2004).

Y continúa el relator: “A esto se suma el tráfico de drogas, actividad en la que no son ajenos ni autoridades, ni custodios de estas prisiones y que en varios casos son los mismos servidores públicos quienes introducen estos narcóticos” (Op. Cit: 35). Este informe habla de una constante humillación e intimidación a los internos y de vivir en condiciones infrahumanas.

Según el informe, los penales con más irregularidades se localizan en el Estado de México, Distrito Federal, Jalisco y Quintana Roo. Y los estados que hacen un mayor esfuerzo para abatir esta problemática son: Aguascalientes, Nuevo León, Tlaxcala y Zacatecas. Entre las propuestas planteadas por Bernal Guerrero (Op. Cit.), una va dirigida a la posibilidad de privatizar los centros penitenciarios, como alternativa de solución. Esta visión de privatizar el sistema está influida por el estilo norteamericano que lleva esta práctica.

De acuerdo con otro estudio realizado por la UNAM sobre *Derechos humanos y el sistema penitenciario mexicano*, presentado por Karla García y Bernardo Frías (García y Frías, 2003) se confirman varias apreciaciones de las realizadas anteriormente. Estos autores comentan que la prisión idealmente busca la readaptación del interno, pero los resultados son opuestos, ya que el delincuente sale desadaptado, desocializado y resentido contra el sistema penitenciario, contra los funcionarios, las autoridades, la sociedad y el Estado.

Atribuyen todo esto a la falta de recursos, de programas reeducadores, de personal adecuado y a la gran corrupción y maltrato existente. Ellos concluyen que estos centros preparan automáticamente para la reincidencia y forman para la delincuencia. Comentan que las carencias en la penitenciarías son muchas y las violaciones innumerables (Op. Cit.). Por lo cual, todo queda muy lejos de lo que pretende el artículo 18 constitucional.

En su libro sobre el sistema penitenciario mexicano, Irma García Andrade (García, 2001) establece el siguiente juicio: “El sistema actualmente se encuentra en condiciones deplorables por la sobrepoblación, hacinamiento, leyes parcialmente cumplidas, falta de programas de readaptación social de los internos, personal improvisado, carente de ética y vocación de servicio, además de los edificios mal adaptados” (p. 24).

Mario González-Román (2006) presenta en uno de sus libros un juicio demasiado duro sobre aspectos de tortura en centros penitenciarios mexicanos y afirma: “La tortura es un problema persistente dentro del sistema penitenciario y la constante violación de los derechos humanos. Los presos están sometidos a abusos constantes que incluyen la extorsión y el confinamiento en solitario por periodos de tiempo indefinidos” (González-Román, 2006: 5). Este y otros juicios los comenta a partir de un informe mundial de derechos humanos, emitido el 18 de enero de 2006.

Según las estadísticas de la *Nation Master's World Chart*, (agencia de información más grande que existe en el mundo sobre estadísticas) cuyo informe se presentó en abril de 2006, México es el 9º país con mayor población carcelaria, hasta esa fecha contaba con 175, 253 internos (Op. Cit.).

A través de estas experiencias de investigación descubrimos que las observaciones y valoraciones no son del todo agradables ni positivas sobre el sistema penitenciario en México y que sigue siendo bastante el número de tareas pendientes por resolver.

Estas apreciaciones de la realidad distan mucho de lo que el artículo 18 constitucional propone para esta realidad social y también de los discursos oficiales a nivel federal, estatal y municipal.

Es una verdad lamentable pero cierta. El descubrir que la atención a los centros penitenciarios no es una prioridad en la política del país y que los rezagos en este tema seguirán creciendo cada vez más. Saber que los recursos económicos se siguen considerando una pérdida, mala inversión y que no se espera obtener ningún beneficio de estos fondos.

Cuando se tiene la oportunidad de ampliar el horizonte y acercarse a conocer esta realidad social en otros países, resulta también significativo en nivel de atraso en este campo (Mora, 2007; Colombia, INPEC, 2007). Comparativamente hablando se descubre la necesidad de abrir la mentalidad y reorientar el sentido y la función del sistema penitenciario. Partiendo de los fondos presupuestarios, que deben verse como una inversión positiva a mediano y largo plazo, en una mejora personal y social a través de estos centros de reeducación. Igualmente en las instalaciones y equipamiento de los centros. Y sobre todo en los programas de atención a los internos y al equipo de profesionales y servidores penitenciarios.

Es preocupante que a nivel institucional no se cuente con proyectos de investigación orientados a la reeducación de los internos y que no surjan de los profesionales que trabajan dentro del sistema propuestas de mejoramiento en el ambiente penitenciario.

Quienes realizan investigaciones en el campo penitenciario mexicano, son en su mayoría profesionales externos al sistema, que manifiestan el interés y preocupación por aportar algo nuevo a esta realidad carente de atención.

De los investigadores mexicanos que más estudios han realizado sobre el sistema penitenciario mexicano se encuentran:

Marcelo Bergman Harfín miembro del Centro de Investigación y Docencia Económicas de la ciudad de México (CIDE). SNI II y Elena Azaola, miembro del Centro de investigación y estudios superiores en Antropología social en México (Azaola y Bergman, 2003, 2007; Bergman, et al, 2003).

Ana Laura Magaloni, miembro del CIDE; Layda Negrete, miembro también del CIDE, quienes han trabajado en conjunto con Marcelo Bergman y Elena Azaola en investigaciones del sistema penitenciario en temas de evaluación de centros, causas de la delincuencia y marginalidad, la mujer en el sistema de justicia penal, entre otras (Bergman, et al, 2003).

Estos investigadores son quienes cuentan con mayor número de publicaciones sobre diversos aspectos del sistema penitenciario: estructura, funcionamiento, estadísticas, funcionarios, delitos, estudios comparativos, evolución. Visiones antropológico-sociales de situaciones de criminalidad y propuestas para combatirla. Son investigadores con una significativa presencia internacional, principalmente en Estados Unidos y Brasil.

Existen otros investigadores mexicanos en el campo penitenciario, como González-Roman (2006), quien presenta visiones analíticas y críticas del sistema penitenciario mexicano; Irma García (2001) sobre las condiciones del sistema penitenciario mexicano; César Barros Leal (2002) desde el ámbito de los derechos humanos y la realidad en los centros; Irma Cavazos Ortiz (2006), desde la funcionalidad de los centros, la seguridad pública y criminalidad femenina; Hilda Marchiori (1989, 1996), sobre la personalidad del delincuente; Carlos García Valdés (2002), sobre cuestiones jurídicas y de derecho penitenciario.

Mercedes Pelaez Ferrusca (2003), aporta en sus investigaciones propuestas para la profesionalización de los cuerpos de seguridad, tema de interés para la Academia Nacional de Seguridad Pública y para las Academias regionales del país.

Otras líneas de investigación penitenciaria mexicana se encuentran: A. Campuzano (2006), Martha Romero (2004), sobre la delincuencia femenil y la vida en centros femeninos y Rocío Estela López Orozco (2003a,b), en el campo de la Psicología criminal y diagnóstico de menores infractores.

En temas de delincuencia juvenil en México, encontramos a investigadores como Sergio García Ramírez (1996, 2002); Carlos Raúl Román González (2006); Don Gibbons (2000); M. Padilla (2004) y J. Morant (2003).

Con relación a la formación profesional en el área penitenciaria existen en México el *Instituto Mexicano de prevención del delito e Investigación Penitenciaria*, donde se ofrece formación a nivel licenciatura, maestría y cursos especializados para formar profesionales e investigadores en ésta área de necesidad social. De igual forma existe el *Instituto Nacional de Ciencias Penales* (INACIPE), quien forma profesionalmente investigadores en este campo.

Llama la atención que a nivel país, se encontraron muy pocas líneas de investigación penitenciaria en el terreno educativo o psicopedagógico. En Sonora se realizó una investigación conjunta coordinada por Martha Frias Armenta y Graciela Jasa Silveira (Frías y Jasa, 2004) sobre aspectos sociales, jurídicos y psicológicos de la delincuencia juvenil. Estudios de varios investigadores sobre estos temas.

A nivel de formación académica para internos únicamente se conoce la elaboración de los textos: *La vida en reclusión: módulos de educación para la vida y el trabajo (2003)*, elaborados por la Lic. Alejandra Ruiz y José Luís Gutiérrez, educadores de uno de los centros penitenciarios para varones del estado de Aguascalientes, en coordinación con el Instituto Nacional de Educación para Jóvenes y Adultos (INEPJA).

4.3. El campo penitenciario en el Estado de Aguascalientes

La organización estatal mantiene un esquema similar al federal. La Secretaría de seguridad pública de estado es la responsable de coordinar y supervisar las labores penitenciarias. De aquí se deriva la Dirección general de reeducación social, quien directamente atiende la población penitenciaria.

De esta dirección dependen a su vez los cuatro centros penitenciarios del Estado:

a) CERESO Aguascalientes, ubicado al poniente de la ciudad, donde se encuentran los internos varones en proceso de sentencia.

b) CERESO El Llano, ubicado al oriente del Estado y dedicado a la población varonil ya sentenciada.

c) CERESO Femenil, ubicado al poniente de la ciudad, donde se encuentran las mujeres tanto en proceso como sentenciadas.

d) CENTRO TUTELAR DE MENORES, ubicado al poniente de la ciudad y dedicado a la reeducación de menores infractores.

Según el informe de la Secretaría de Seguridad Pública (México, SSP, 2007), los centros penitenciarios del Estado tienen una población adulta de 1,065 internos. Aguascalientes y Tlaxcala son los estados con menor población penitenciaria del país y con un índice de menores conflictos y nivel de corrupción.

La Dirección general de reeducación social mantiene como filosofía de trabajo estas dos líneas de acción:

**MISION*: Asegurar la plena y efectiva reeducación social de quienes han delinquido, dando especial atención a los menores infractores, así como dignificar la vida interna de los reclusos asegurando su adecuada reintegración a la sociedad.

**VISIÓN*: Ser reconocida en el ámbito nacional como el sistema penitenciario con mejor organización en sus bases laborales y educativas, como medio para una efectiva readaptación social y respetuosa de los Derechos Humanos de los reclusos (Aguascalientes, SSP, 2007).

CAPITULO II

CONFORMACIÓN, CAMBIO Y MEDICIÓN DE ACTITUDES

Llegamos en este segundo capítulo al tema eje sobre el cual descansa esta intervención: el campo de las actitudes. En cada momento de nuestra vida que hacemos uso de nuestros pensamientos, a los que sumamos nuestros sentimientos y realizamos una determinada acción, reflejamos este fenómeno humano que conocemos como actitud.

Hechos que por un lado pueden ser tan simples, como una mirada, un gesto, una palabra..., y que por otro lado muestran una complejidad especial por ser signo directo de lo que se mueve en nuestro interior. Estas reacciones, respuestas, sonrisas y demás manifestaciones de nuestra personalidad forman en conjunto nuestro equipaje actitudinal. Son el vehículo espontáneo, natural y libre para llegar a los demás y mostrar quiénes y cómo somos.

En esta intervención, el cambio de actitud ha sido el eje seleccionado, pensando en aportar a los jóvenes internos una posibilidad de vivir con una mirada diferente su propia realidad, tanto en sí mismos, como la del centro donde cumplen su condena. Se aborda este tema con la esperanza que tomen mayor conciencia de quienes son y qué hacen en la vida, que profundicen en su conocimiento personal y a través de nuevos recursos y conocimientos puedan modificar actitudes que les permitan vivir con menor conflicto interior y con menos tensión en el medio en el cual pasarán varios años de su vida.

El desarrollo de este capítulo nos irá llevando en una secuencia lógica por el significado del concepto, su evolución histórica, sus componentes y determinantes (1). Posteriormente se hablará del cambio de actitud y los elementos necesarios para que se logre, ya que en los jóvenes internos con quien se realiza esta intervención, se pretende lograr modificación de actitudes. La ambientación sobre el terreno penitenciario centrará la atención en lo que supone un cambio de actitud hacia sí mismo y hacia la vida en prisión.

1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

La historia del concepto se remite a principios del siglo XVIII. Originalmente es un vocablo del latín *aptitudo*, *aptus*, que se adoptó en el italiano como *attitudine*; posteriormente pasó al francés y al inglés como *attitude*. Fleming (1967, citado en Lameiras, 1997: 14) en una de sus obras destaca que a finales del siglo XVIII el concepto 'actitud' se incorpora como término técnico en las artes para designar la postura o disposición física de las figuras en el espacio. Hasta este momento el concepto quedaba enmarcado en un contexto que no guardaba relación con la conducta humana.

(1) Considero importante hacer una anotación sobre los apoyos en las fuentes bibliográficas. Para cada subtema se fueron seleccionando los textos y materiales más representativos y accesibles, procurando brindar actualidad en las citas. Sin embargo, la mayoría de los autores contemporáneos hacen de manera constante alusión a autores clásicos, es por eso que en este trabajo se recurrirá a dichas fuentes, cuando se crea conveniente.

En el siglo XIX el concepto de actitud, introducido ya al ámbito de la persona, presenta una doble línea de significación: por un lado, Darwin (1872) utiliza el concepto dándole el énfasis de expresión motora de una emoción y explica las actitudes como posibilidades biológicas a las que tiene acceso el organismo en algún momento de crisis. Con esta explicación, se le da al concepto un carácter dinámico que implica la preparación del individuo hacia la acción. Por otro lado, se inicia una línea que entiende la actitud desde el aspecto mental. Este planteamiento es realizado por Herbert Spencer (1862). Este autor, junto con J. R. Green, fueron quienes incorporaron el carácter de estados mentales a las actitudes (Op. Cit).

Iniciado ya el siglo XX, Thomas (1907), en su obra *Sex and Society*, desarrolla el concepto de actitud combinando tanto las facultades cognitivas como las emocionales, un rasgo de conjunción importante. Este autor fue acompañado en sus investigaciones y escritos por el filósofo polaco Znaniecki (Thomas y Znaniecki, 1918). Para estos dos autores las actitudes favorecen en el ser humano el tener una orientación comprensible a través de su vida.

Comenta Lameiras (1997: 15) que “con estos autores se produce la escisión entre la corriente fisicalista representada principalmente por Darwin y Sherrington y la corriente mentalista de Spencer. A partir de aquí el concepto de actitud mantiene un estado mental desprendido de su contenido fisiológico intrínseco”.

En la década de los 20 aparece Thurstone (1928), un autor que con la publicación de un artículo sobre la medición de actitudes, se convirtió en factor clave en despertar el interés por las investigaciones sobre el mundo de estas. Pocos años después aparece con aportaciones importantes Gordon Allport (1935, 1945, 1954, 1980), de quien sus estudios constituyen un claro punto de inflexión con los postulados de Thomas y Znaniecki. Para Allport (1935: 810) “la actitud es un estado de disposición mental y neural, organizado a partir de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona”. Esta definición será también punto de partida para nuevos análisis e investigaciones en el campo de las actitudes.

Un rasgo característico esencial, en la definición de Allport es la idea de que la actitud es una disposición a actuar de cierta manera sin que implique que el estado potencia se transforme en acto. Sin embargo, a juicio de Eagly y Chaiken (1993, citado en Lameiras, 1993) esta definición olvida el elemento de la ‘valoración’. Es por eso que Ostrom (1989) habla de una revolución silenciosa de los investigadores para abordar esta dimensión valorativa, dejada de lado por Allport y así poder identificar las actitudes con mayor claridad, sin considerar ya la buena disposición de este autor en su definición.

Durante los años siguientes, diferentes investigadores continúan analizando la definición y postulando otras con la intención de dar respuesta a la limitante observada en la definición de Allport. Entre los años 1947 y 1960, surge el denominado ‘modelo tripartito’ de las actitudes, “formado por los elementos afectivo, cognitivo y conductual” (Op. Cit: 20). Este es el modelo

más utilizado a partir de esos años hasta la actualidad, asumido y asimilado por varios teóricos de las actitudes. Este fue propuesto por Smith en 1947 y esquematizado por Rosenberg y Hovland en 1960.

A la par de esta estructuración del modelo, continuaban otros autores adentrándose en el terreno de las actitudes y aportando definiciones y nuevas explicaciones. Krech y Crutchfield (1948) definen la actitud como “una organización duradera de procesos motivadores, emocionales, perceptivos y cognoscitivos, en relación con el mundo en que se mueve la persona” (Rodríguez, 1989: 206).

En 1964, Secord y Backman las definen como “ciertas regularidades en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente” (Op. Cit.); para Rosnow y Robinson (1967) son “una organización que tiene un individuo en cuanto a sus sentimientos, creencias y predisposiciones a comportarse de un modo en que lo hace”.

En esta parte de la evolución, Rodríguez (1989) identifica algunos elementos que son característicos y comunes en estos conceptos:

- la organización duradera de creencias y cogniciones en general,
- la carga afectiva a favor o en contra,
- la predisposición a la acción,
- la dirección a un objeto social.

Es así que este autor las conjuga en su definición: “la actitud es una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto”. (p. 337). Igualmente en esta se identifican con claridad los tres elementos discernibles: el componente cognoscitivo, el afectivo y el de la conducta.

Sin embargo, a juicio de Lameiras (1997) para comprender mejor y de manera adecuada la evolución del constructo actitudinal, es necesario recurrir a los paradigmas que dominaban el ambiente científico de esos años, identificar los criterios de valoración en los avances de la psicología y otras ciencias del hombre. Hasta después de la década de los 50, era el conductismo quien influía más en la concepción de la actitud, explicándola en términos de estímulo-respuesta (Thorndike, 1935; Doob, 1947; Rhine, 1958), limitando desde este prisma teórico la evolución del concepto. La actitud dentro del paradigma conductual se consideraba una respuesta anticipatoria y de mediación, que el sujeto aprende a través de las contingencias de refuerzo y castigo, evocada por determinados estímulos.

Entre los años 50 y 60 se produce una ebullición investigadora desde el paradigma conductista lo cual provoca la priorización del elemento conductual de la actitud, dando menor importancia a lo cognitivo y afectivo. En estos años destacan los trabajos de Weiss (1968); Lott y Lott (1968); Staats (1968) y las aportaciones del Grupo de Yale (Hovland, Doob, Weiss, McGuire, Janis, Brehm, Sherif, Festinger) (Op. Cit: 18). Para resaltar esta afirmación anterior

citamos un ejemplo de definición que aparece en una de las obras de Hovland, Janis y Kelley (1953: 7): “las actitudes son respuestas implícitas dirigidas a evitar o a aproximarse a un objeto, persona, grupo o símbolo determinados”.

Sin embargo, las posturas conductistas en los estudios sobre la actitud comenzaron a tener una alternativa diferente. Al comienzo de los años 70 y extendiéndose hasta los 80 se dejó sentir dentro de la psicología, la llamada ‘revolución cognitiva’, que condicionó la investigación del constructo actitudinal. Como la misma propuesta lo menciona, en este nuevo paradigma se enfatiza el elemento cognitivo de las actitudes, es decir, los aspectos más racionales y analíticos de la conducta humana (Brehm y Kassir, 1989).

En el paradigma cognitivo que resurge frente al conductista, algunos de los representantes más significativos son sin duda, Fishbein y Ajzen (1972, 1973, 1975, 1977, 1980), quienes a través de su modelo de la Acción Razonada, ejercen un gran impacto en la investigación psicológica en general y en el estudio de las actitudes en particular (Lameiras, 1997). Para estos autores la actitud es “una predisposición aprendida a responder de forma consistente, favorable o desfavorablemente con respecto a un objeto dado” (Fishbein y Ajzen, 1975: 6). Estos autores hacen énfasis en su definición de tres características principales de la actitud: que son aprendidas, que predisponen a la acción y que implican una evaluación.

De igual forma Fishbein y Ajzen (1975, Ajzen y Fishbein, 1980) igualan la valoración con el afecto y los sentimientos y, las creencias y las opiniones con la cognición. En ellos, la actitud representa el sentimiento general favorable o desfavorable hacia un determinado estímulo por parte de una persona. A medida que se forman creencias sobre un objeto de actitud, automáticamente y simultáneamente se adquiere una actitud hacia el mismo, que viene dada por la aceptación de esas creencias y la valoración que se hace de las mismas.

Esta nueva postura procura dar mayor equilibrio a los componentes de la actitud, integrando directamente los aspectos afectivos para valorar la acción, sabiendo que hay un conjunto de creencias que respaldan tal conducta. Con ello no queda disminuido ninguno de los elementos del modelo tripartito que viene siendo el eje de los estudios.

El hecho de tener diferentes paradigmas como opciones en los estudios actitudinales, provocó también que existieran más alternativas de definición, multiplicándose así los modelos sobre los que se interpretan las actitudes. En la década de los 80, cuando los estudios y proliferación de modelos se dan con mayor amplitud, aparece la necesidad de integrar algunas posturas. Fue así que con esta intención de poner orden y dar estructura a las dispares definiciones e interpretaciones que sobre el constructo actitudinal se venían dando, McGuire (1985) establece la distinción entre definiciones ‘operativas’ y ‘conceptuales’.

Para este autor las definiciones operativas hacen referencia a las respuestas que permiten localizar objetos de pensamiento en dimensiones de juicio. Según él, los objetos de pensamiento pueden ser cosas, ideas y en

general cualquier entidad definida física o simbólicamente y discriminable al menos en una dimensión. Las dimensiones de juicio, que menciona, pueden conceptualizarse como ejes de significado en los cuales se sitúan los objetos mentales. Estas dimensiones pueden ser significativas para todos los objetos, o ser solamente relevantes para un conjunto particular de objetos (Lameiras, 1997: 20). Sin embargo, en cuanto a las definiciones que denomina conceptuales no existe acuerdo a la hora de determinar cuál o cuáles son las dimensiones críticas de dichas definiciones.

Esto permite a los investigadores la identificación con alguna de estas posturas en la evolución de sus estudios y buscando la dirección detonante de su postura. Pero también hay quienes han querido librarse de estos encasillamientos teóricos y han favorecido la aparición de nuevas aportaciones. Por ejemplo, encontramos de manera destacada a Pratkanis (1989:72) quien define la actitud “como una valoración por parte de la persona de un objeto de pensamiento”. Este concepto literalmente reducido, rompe con los esquemas directivos marcados por sus antecesores y se queda únicamente en el ámbito del juicio de valor sobre una idea.

En los estudios de inicio de la década de los noventa aparece la aportación esclarecedora del constructo actitudinal de Eagly y Chaiken (1992:1) quienes definen la actitud como “una tendencia psicológica que se expresa a través de la valoración de una entidad particular con algún grado de aprobación o desaprobación”; entendiendo por tendencia psicológica el estado interno de la persona, y por valoración todo tipo de respuestas valorativas, aparentes o encubiertas, cognitivas, afectivas o conductuales.

En los escritos de estas autoras nos encontramos con un rasgo característico especial: que difieren de la concepción tripartita tradicional, considerando que los elementos afectivo, cognitivo y conductual son fuentes de información de donde se basan o desarrollan las actitudes (Zanna y Rempel, 1988) y/o respuestas que el sujeto puede generar hacia el objeto de actitud (Eagly y Chaiken, 1992).

El hecho que difieran no significa que rompan con este modelo, sino que le dan una aplicación diferente. Su aportación supone una reconsideración del mismo, empleándolo con una nueva óptica de análisis en la que los tres elementos (*cognitivo, afectivo y conductual*) quedan incorporados como antecedentes (*fuentes*) y/o como consecuencias (*respuestas*) del constructo actitudinal. Con ello explican ellas que no todas las actitudes se formarían ni expresarían de igual modo ya que cualquiera de los tres elementos puede ser suficiente para su formación y para su expresión, diferenciándose entre las distintas actitudes. Destacan que el común denominador para todas ellas es la valoración (Lameiras, 1997: 21).

Como sucedió en la década de los cuarenta y como anteriormente nos lo señaló Ostrom (1989), el aspecto valorativo vuelve a ser clave en los avances de investigación. Eagly y Chaiken (1992) a igual que Pratkanis (1989) enfatizan la valoración como elemento clave. De la misma forma Petty, Wegener y Fabrigar (1977: 611), coinciden en que existe un histórico y consensuado

acuerdo en considerarlo distintivo de la actitud. Un aspecto que desde los aportes de Allport (1935) había quedado pendiente a profundizar.

Siguiendo este proceso de clarificación del constructo actitudinal y de los paradigmas científicos influyentes, Lameiras (1997) analiza la situación ante los paradigmas dominantes. Citando a Zajonc (1984) y Breckler (1989), afirma: “frente al imperialismo cognitivo que invade el estudio de las actitudes surgen voces que reclaman un nuevo paradigma caracterizado por la primacía del afecto. El reemplazamiento del paradigma cold hacia una concepción más hot desde la que considerar al individuo activado por necesidades, deseos, y emociones” (p. 22). Es un nuevo llamado al equilibrio en la concepción de la actitud, como necesidad de integrar tanto los aspectos conductuales, cognitivos y afectivos.

Los paradigmas en la historia ya se habían inclinado marcadamente hacia el conductismo durante varios años, luego el cognoscitivismo hizo su revolución para privilegiar el mapa de creencias y pensamientos, predominando nuevamente en algún periodo de tiempo; ahora se marca la necesidad de dar igual importancia al componente afectivo.

Ante la nueva tendencia que se dirige hacia elementos afectivos y emocionales y la necesidad de salir de los esquemas racionales y rígidos de la tendencia cognitiva, Breckler y Wiggins (1989a), critican que a pesar de que los investigadores reconocen la naturaleza afectiva de las actitudes, se le ha prestado poca atención en la investigación hasta el momento.

Con este breve panorama histórico se observa que con todos los estudios realizados en el campo de las actitudes, surgen cada vez nuevas aportaciones para clarificar los marcos conceptuales. Los movimientos seguirán considerando las tendencias históricas conocidas, desde las posturas tradicionalmente conductuales, las cognitivas y las que abogan por la parte afectiva y emocional. En los últimos años los estudios de Goleman (1997, 1999, 2003, 2006) han contribuido ampliando la valoración e información sobre el aspecto emocional del ser humano, brindando con ello nuevos argumentos hacia la línea afectivo-emocional en la concepción de las actitudes.

En esta investigación nos decantamos por una concepción amplia e integral de las actitudes, retomando el modelo tradicional tripartito por considerar que se construye de aspectos complementarios del ser humano en su actuar cotidiano: una idea o creencia (elemento cognitivo), una intensidad determinada (elemento afectivo) y una acción (elemento conductual). Aspectos que a través de la observación pueden ser valorados positiva o negativamente y que manifiestan la vida interior de la persona.

Una definición que reúne los elementos integradores que consideramos necesarios en nuestro estudio, es la de Rokeach (1968), *“una organización relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación que predisponen a la persona para responder de una determinada forma”* (Rodríguez, 1989: 206).

Esta elección se realiza ante la concepción antropológica que este trabajo guarda en sus líneas, un hombre que manifiesta actitudes basadas en sus diferentes necesidades, tanto físicas, emocionales, psicológicas, sociales y de realización, apoyadas en el conjunto de creencias, valores y reflexiones que ha ido incorporando a lo largo de su historia personal. Aspectos que ponen de manifiesto las facultades de la naturaleza humana como la inteligencia, la voluntad y la conciencia, integrando la libertad como cualidad de la voluntad.

La orientación de este trabajo es hacia el ambiente penitenciario, un espacio donde la formación y manifestación de actitudes influyen de manera directa en la vida de los jóvenes internos con quienes se comparte esta tarea. Un lugar donde las características ambientales condicionan de manera radical la vida de la persona y su naturaleza misma, y con ello sus actitudes.

Apoyados en los postulados del humanismo rogeriano, que se amplían con más detalle en el capítulo siguiente, se pretende que la evaluación y formación de actitudes en los internos, se oriente en la confianza hacia el ser humano, en el respeto a su persona y en las capacidades que tiene desde su nacimiento para orientar su vida (Rogers, 1967, 1972a, 1986). En estos planteamientos se delinea la idea de un ser humano que tiende a desarrollarse y promoverse, que desde su libertad puede tomar decisiones, elegir valores que lo hagan ser mejor persona. Situaciones que en los jóvenes penitenciarios es difícil palpar, pero que se tiene la confianza de generar en ellos actitudes de mayor cuidado personal y una experiencia menos dolorosa en su vida en prisión.

Después de la visión panorámica sobre la evolución histórica del estudio de las actitudes, donde se han leído diferentes significados del concepto y se han conocido diferentes formas de abordarlas, es importante tener ahora un mayor acercamiento a los modelos estructurales de la actitud y sobre todo a los componentes de las actitudes desde el modelo jerárquico (tripartito) desde el que se desarrolla esta investigación.

Si bien es cierto que los primeros estudios sobre las actitudes son anteriores a los años cuarenta del siglo pasado, sobre todo conociendo el papel de Thurstone (1928) en despertar un mayor interés en estos estudios, fue hasta 1945 cuando Smith propone el modelo tripartito, que será esquematizado posteriormente por Rosemberg y Hovland en 1960.

Según McGuire (1989) y Lameiras (1997), en las últimas décadas de siglo XX el estudio de la estructura y funcionamiento actitudinal ha generado un interés especial en los investigadores. Es así que McGuire agrupa en dos modelos las diferentes tendencias que se han desarrollado para explicar las actitudes: el modelo jerárquico (Smith, 1947; Rosemberg y Hovland, 1960) y el modelo de cadena causal (Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen, 1989).

Conozcamos cada uno de ellos, especialmente el primero, que es donde apoyamos el desarrollo de esta intervención.

1.1. Modelo jerárquico

Según Pratkanis et al (1989, citado en Lameiras, 1997: 23), este modelo es de los más ampliamente usados y menos entendidos de la estructura de la actitud. “Se basa en la concepción de que la actitud es una variable latente inaccesible a la observación directa, que debe inferirse por respuestas medibles. A través de las respuestas es posible reflejar las valoraciones que el sujeto hace del objeto de actitud, abordando el constructo desde una triple composición: afectiva, cognitiva y conductual”.

De acuerdo con estos autores, esta triple dimensión encuentra sus raíces históricas en los tres componentes mentales hecha por Platón, donde cada una se encuentra ubicada en una parte diferente de la anatomía. Para la tradición griega el abdomen era el asiento de las emociones/sentimientos, el pecho era el asiento del esfuerzo/acción y la cabeza el asiento de la razón/pensamiento.

Esta clasificación tripartita, utilizada inicialmente por los griegos para abordar la experiencia humana en general, será trasladada con Smith (1947) al campo de las actitudes, siendo posteriormente Rosemberg y Hovland (1960) quienes se encargan de esquematizar cada uno de los componentes. Inclusive, como aparece en estos autores, el mundo griego tenía sus estructuras sociales de acuerdo con este esquema tripartito, haciendo una relación de analogía con la parte cognitiva, afectiva y conductual.

Rosemberg y Hovland (1960: 3) explican los tipos de respuestas inherentes a nivel afectivo, cognitivo y conductual; y construyen un modelo jerárquico en el que los tres componentes son considerados como factores de primer orden y la actitud como un único factor de segundo orden. Estos autores definen la actitud como “predisposición para responder a alguna clase de estímulos con ciertas clases de respuestas... cognitiva, afectiva y conductual”. Exponiendo así que la actitud es una consecuencia de la combinación de los tres componentes.

De acuerdo con este modelo jerárquico los componentes de la actitud se entienden de la siguiente manera:

1.1.1. *Componente cognitivo*

En palabras de Triandis (1974:3) “es la idea, opinión o categoría utilizada por los humanos al pensar”. En el desarrollo que hace Rokeach (1976, citado en Rodríguez, 1989: 337) de su definición y postulados, este componente “representa el conocimiento que dentro de ciertos límites de certeza tiene una persona acerca de lo que es verdadero o falso, bueno o malo, deseable o indeseable”. Y para Garanto (1984: 11) lo cognitivo hace “referencia a la percepción o representación mental que tenemos sobre el objeto de la actitud”. Un componente que no necesariamente es cierto o veraz, ya que varias de nuestras actitudes tienen como fundamento una falsa percepción de la realidad.

Lameiras (1997) afirma que el componente cognitivo refleja la percepción del objeto de actitud y la información relativa a este, las ideas y creencias que el individuo tiene sobre el objeto de actitud. Citando a Rokeach (1968) fundamenta que las creencias que un sujeto tiene están relacionadas, formando sistemas entre sí. Estos sistemas están caracterizados por dos propiedades especialmente relevantes: la centralidad y la intensidad. La centralidad hace referencia a la importancia de una creencia dentro del sistema y la intensidad al grado de certeza que el sujeto tiene de ellas. Estas propiedades se manifiestan mediante verbalizaciones y acciones donde puede identificarse la importancia de la creencia o idea y la intensidad de la certeza que se manifiesta en la misma acción. Es lo que llamaríamos una convicción.

Cuando se habla de actitud es porque existe una conducta determinada hacia un objeto concreto, que previamente tuvo una representación mental de dicho objeto. De la misma manera, la carga afectiva se presenta porque existe ya alguna representación cognitiva del objeto a quien va dirigida. Rodríguez (1989: 338) afirma que las creencias y demás componentes cognitivos (el conocimiento, la manera de encarar al objeto, etc) relativos al objeto de una actitud, constituyen el componente cognoscitivo de la actitud”.

En suma, este componente reúne las ideas, pensamientos, creencias que la persona va integrando a lo largo de su vida y que se ven reflejadas en acciones concretas, cada una con una carga afectiva de intensidad diferente, relacionada igualmente con la importancia de la idea. Estas pueden irse modificando a través del tiempo, algunas irán desapareciendo y se integrarán nuevas; este conjunto cognitivo esta sujeto a modificaciones, salvo en aquellas personas que logren mantener un conjunto de ideas fijas a lo largo de mucho tiempo, que a su vez se reflejará a través de acciones correspondientes.

En el ambiente penitenciario, las conductas ponen de manifiesto el conjunto de ideas y creencias de los jóvenes internos, este mundo cognitivo que formaron a través de su historia personal y que ahora se conoce por sus acciones. De igual manera es posible conocer lo moldeable de su pensamiento o lo sólido del mismo, sobre todo en miras a favorecer un cambio de actitud a partir de la modificación de algunas creencias, pensamientos e ideas.

1.1.2. Componente afectivo

Nos adentramos aquí en el campo de emociones y sentimientos que acompañan a la idea y pueden ser percibidos en su intensidad e importancia a través de la conducta hacia el objeto de la actitud. Triandis (1974: 39) explica este componente como “la emotividad que impregna la idea, sentimiento positivo o negativo ante el pensamiento que se tiene”.

Este componente tiene relación con la respuesta afectiva o emotiva que se asocia con el componente cognitivo. Se genera por la asociación con el objeto de actitud, a situaciones placenteras, displacenteras, satisfactorias o insatisfactorias (Garanto, 1984: 11). Teniendo el objeto de actitud frente al sujeto se conoce la centralidad de la idea, a través de la intensidad afectiva que se deposite en la conducta manifestada.

Pastor (1978: 372) señala que “la presencia cognoscitiva de un objeto de actitud es vivenciada por la persona, al mismo tiempo como proposición atributiva, como emoción efectiva que promueve en ella sentimientos de agrado-desagrado, placer-dolor, felicidad, alegría, tristeza, temor, miedo, ansiedad, odio, repugnancia, desprecio y muchos otros”. Estos sentimientos pueden ser claramente diferenciados y en algunos momentos pueden estar combinados o incluso experimentarse de manera cruzada.

Existen ocasiones en que la manifestación de una idea es fiel y directa con el sentimiento que se expresa y con la conducta que se manifiesta. Pensemos en la alegría al ver una persona querida después de varios años de ausencia; en la idea, la persona resulta significativa y valiosa, el sentimiento que aparece es de alegría y entusiasmo, la conducta es de acercamiento físico con expresiones verbales de gusto y bienestar.

Este segundo componente de la actitud se orienta a la carga emocional que lleva la idea, a los significados depositados en ese pensamiento o creencia y a la intensidad con que se demuestre. Algunos autores (citado en Rodríguez 1991: 338) están de acuerdo con Fishbein y Ajzen (1975) en considerar el componente afectivo como el de mayor importancia dentro de la configuración de las actitudes.

Este mismo autor define la parte afectiva de la actitud como “el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto” (p. 339). Nuevamente un sentimiento que es directamente observado en su manifestación al estar de acuerdo o en contra con el objeto de la actitud. Para Fishbein (1980), las creencias y las conductas asociadas a una actitud son apenas elementos a través de los cuales se puede medir la actitud, pero no forman parte de la misma. Considerando que la actitud está sujeta a inferencias a partir de un hecho no directamente observable, la medimos a través de los hechos observables con ella relacionados.

Rodríguez (1989) vuelve a insistir que sin lugar a dudas el componente más evidentemente característico de las actitudes es el afectivo, y que en esto difieren las actitudes de las creencias y las opiniones. Explica que pueden existir opiniones y creencias sólidas, pero estas se quedan a nivel cognoscitivo, sin tener nunca una manifestación afectiva. Lo característico y fuerte de la actitud es el componente afectivo. Mucha gente puede mantener opiniones y creencias muy convincentes, pero estas se quedan a nivel intelectual, sin tener ningún rasgo afectivo. Quienes integran estos aspectos de forma afectiva (emotiva) a su vida, pasan de una simple opinión al campo de la actitud (p.339)

Con relación a la intensidad que se ha estado mencionando en este apartado, del componente afectivo, Lameiras (1997) menciona que en este componente donde se integran los sentimientos generados hacia el objeto de actitud, “hay dos características especialmente relevantes: la valencia y la complejidad. La valencia hace referencia a la intensidad de los sentimientos a favor o en contra de un objeto y la complejidad al abanico de reacciones emocionales ante él” (p. 24).

Es a partir de estos rasgos de valoración como percibimos de manera cotidiana la importancia e intensidad de una actitud. Cuando los gestos que acompañan la parte verbal son coherentes con la expresión. Generalmente lo primero que se observa es la reacción ante el objeto de actitud (complejidad) y posteriormente se observa la intensidad de la reacción (valencia).

1.1.3. Componente conductual

Este componente hace referencia a la conducta, intención de conducta o predisposición de conducta que seguirá un individuo frente a un objeto de actitud. De acuerdo con Garanto (1984) este componente nos ayuda a predecir las conductas de un individuo frente a un objeto actitudinal.

Tomando como punto de referencia el conjunto de creencias o ideas que una persona tiene acerca de un objeto de actitud y combinándola con la carga afectiva que deposita en ella, la consecuencia lógica es la manifestación a través de la acción. Los actos de la persona ponen de manifiesto qué es lo que se piensa y que importancia se le da a determinado objeto de actitud.

Triandis (1974: 15), en el análisis que hace de este componente, expone la siguiente conclusión: “Hay que comprender que las actitudes implican lo que la gente piensa de, siente respecto a, y cómo les gustaría comportarse respecto a un objeto de actitud. El comportamiento no es sólo determinado por lo que a la gente le gustaría hacer, sino también por lo que cree que debería hacer – es decir, normas sociales – por lo que han hecho generalmente, o sea, costumbre y por las consecuencias que se esperan del comportamiento”.

El tema de la intencionalidad en la conducta es trascendente en el ambiente penitenciario, sobre todo porque en las conductas delictivas las normas sociales –el deber ser- se dejan a un lado. Uno de los rasgos característicos de los jóvenes en este ambiente es el actuar tal y como piensan, el manifestar en la acción directamente su idea o creencia, sin importar mucho la norma externa, la imagen o el qué dirán.

Las actitudes poseen un componente activo, instigador de conductas coherentes con las condiciones y los afectos relativos a los objetos actitudinales. La fuerte relación entre la actitud y la conducta, es una de las cuestiones que llaman especialmente la atención a psicólogos sociales, pedagogos sociales y a todos aquellos estudiosos de la conducta, “de aquí que ya en 1918 Thomas y Znaniecki definieron a la psicología social como ‘el estudio científico de las actitudes’” (Rodríguez, 1989: 340).

Al analizar una actitud, se espera que haya coherencia entre la idea, la acción y la intensidad del afecto, sin embargo, Rodríguez (1989) explica que no siempre se registra una absoluta coherencia entre los componentes cognitivo, afectivos y conductuales. Por ejemplo, es común escuchar a personas que se dicen ser católicas, protestantes, hebreas, o de otra religión y descubrir en su vida cotidiana que no se conducen de acuerdo con las prescripciones de dichas religiones. El ambiente familiar y cultural puede llevar a una doble línea de manifestación de las actitudes.

Lameiras (1997) llama a este componente 'la tercera categoría' y lo identifica como "inclinación de conducta, intenciones, compromisos y acciones con respecto al objeto de actitud" (p. 24). Esta descripción integra la parte intencional y la acción, es decir, no siempre la actitud va a ser ejecutada de manera observable, puede quedar en la intención de realización.

En resumen: las actitudes sociales traen consigo un elemento cognoscitivo (el objeto tal y como es conocido), un elemento afectivo (el objeto cómo blanco de un sentimiento en pro o en contra) y un elemento relativo a la conducta (la combinación de la cognición y el afecto como instigadora de conductas dada determinada situación).

Frente al modelo jerárquico (tripartito), sobre el que todavía algunos autores cuestionan su validez empírica (Lameiras, 1997: 30) y obviando la alternativa de un modelo dual para las actitudes, Fishbein y Ajzen (1975) insisten en un tratamiento independiente de los componentes. Enfatizan la necesidad de tratar creencias, actitudes e intenciones como conceptos diferentes en vez de incluir bajo la etiqueta general de actitud a los tres componentes: cognición, afecto y conducta.

Es por eso que proponen ellos un modelo teórico que denominan de cadena causal, donde el término actitud es reservado para la respuesta valorativa general, marcadamente afectiva; mientras que la cognición y la conducta son tratadas como elementos conceptualmente distintos del constructo actitudinal.

Siguiendo con este planteamiento de Fishbein y Ajzen (1975), explican que el elemento cognitivo se compone de un sistema de creencias que tiene dos características propias: diferenciación y consistencia valorativa. La diferenciación hace referencia al número de dimensiones cognitivas usadas por un individuo en pensar sobre un objeto o clase de objetos y la consistencia valorativa es aquella por la cual las implicaciones valorativas de diferentes creencias son consistentes una con la otra. No basta tener suficientes esquemas mentales sobre un aspecto de la realidad (objeto de actitud), sino que es importante la relación interna que se establece entre estos esquemas mentales y la consistencia que existe entre las mismas.

La conducta hace referencia a la actividad manifiesta del sujeto, por lo que será claramente diferenciado de la variable actitud. Fishbein y Ajzen (1989) anteponen a la conducta la denominada intención conductual, que retoman de Triandis (1964) y Kothandapani (1971). En este modelo se considera que la actitud es realmente una función de las creencias (Lameiras, 1997: 30).

Este enfoque varía mucho del jerárquico, ya que la actitud es concebida esencialmente diferente que en el otro modelo y la separación que se hace de los elementos es totalmente distinta.

A pesar de las críticas realizadas por varios autores principalmente por Eagly y Chaiken, (1992) sobre el modelo tripartito (jerárquico), en esta investigación se ha optado por basarse en él.

Al analizar sus componentes, estas autoras consideran este modelo como 'deficitario' (Lameiras, 1997: 28) y ponen de manifiesto, algunas limitantes y carencias de dicho modelo. El aspecto más cuestionado es el de la prueba de valoración. Comenta esta autora que a nivel empírico se ha utilizado la dimensión valorativa, entendida en términos de favorabilidad-desfavorabilidad hacia el objeto de la actitud, elicitada prioritariamente por un componente afectivo para unos (Fishbein y Ajzen, 1975) o por un componente cognitivo para otros (Pratkanis, 1989), o ambos como precedentes o consecuentes de la valoración (Eagly y Chaiken, 1992).

Esta autora insiste en que es la falta de una prueba definitiva y el desinterés por aportarla, lo que ha llevado a algunos autores a decantarse radicalmente por la eliminación del modelo tripartito. (Op. Cit: 29). Además, Eagly y Chaiken (1992) reiteran que los tres componentes por separado pueden ser cada uno fuente de una actitud, o también ser consecuencia de la misma. Es por eso que su posición es distinta al modelo jerárquico como ha sido presentado por otros autores.

Pese a estos análisis y posturas, aquí consideramos la posición de los autores que exponen el modelo tripartito (Smith, 1945, Rosemberg y Hovland, 1960; Rokeach, 1968; Breckler, 1984). Los argumentos se basan sobre todo en la practicidad del esquema, en la claridad de su estructura y en mayores apoyos teóricos sobre el mismo. La mayoría de literatura revisada versa sobre este modelo y sirvió de apoyo desde el inicio del proyecto, en la construcción de la escala y fue la guía para la estructura del tema de actitudes.

La lógica de los componentes y los planteamientos que hacen diferentes autores enriquecen esta postura. Desde las propuestas iniciales hasta los últimos autores abundan en el modelo tripartito, es más conocido y con los desarrollos que ha tenido facilita más su conocimiento y comprensión. La parte estructural favorece su estudio y seguimiento a través del programa que se aplique. El lograr un estudio empírico de las actitudes a partir de esta serie de propuestas significa un avance importante en el ambiente penitenciario.

1.2. Actitudes y conducta

En el apartado anterior, dentro del modelo jerárquico se desarrollaron los componentes de la actitud. De acuerdo con este esquema tripartito, las actitudes se componen de una idea, una carga afectiva y una conducta, elementos que en principio deben ser congruentes entre sí para integrar la actitud en su conjunto. Es así que cuando se corresponden lógicamente cada una, mediante las conductas podemos llegar a las ideas o creencias de las personas; sin embargo, se avanzaba también en el planteamiento de que no siempre los resultados conductuales muestran la congruencia de estos componentes actitudinales; es por eso necesario adentrarnos un poco más en la relación que guarda la actitud con la conducta.

Desde los años 60, los investigadores han focalizado su interés en la relación del constructo actitudinal con la conducta. Lameiras (1997: 80) nos ofrece una lista de investigadores a quienes esta parte ha inquietado especialmente y han aportado en sus trabajos conclusiones importantes al

respecto, por ejemplo: Kiesler y Munson (1975), Eagly y Himmelfarb (1978), Cialdini, Petty y Cacioppo (1981), Cooper y Croyle (1984), Chaiken y Stangor (1987), Tesser y Shaffer (1990), Olson y Zanna (1993), Graus (1995), Petty, Wegener y Fabrigar (1997).

Recordemos que de acuerdo a los paradigmas científicos de moda, los estudios toman un color especial, fue así que mientras el conductismo tuvo un auge especial, los estudios sobre las actitudes estuvieron especialmente influidos por esta corriente. Sin embargo, ubiquémonos en la actualidad donde no se percibe tan marcada tendencia conductista, ni cognoscitivista, sino una mayor combinación de posturas y con mayor posibilidad de integrar ideas.

En Rodríguez (1989: 341) descubrimos que según las teorías psicosociales, en el aspecto conocido como teoría de la congruencia (Festinger, 1957; Heider, 1958) “los tres componentes de las actitudes deben ser internamente congruentes”. No obstante, con frecuencia se verifica cierta incongruencia entre las actitudes y las conductas emitidas por las personas.

En principio, las actitudes involucran lo que las personas piensan, sienten y hacen, algunas veces las conductas son congruentes con la idea y el afecto mostrado, pero en ocasiones solo queda en la intención la conducta deseada. La actitud incluye también el modo como a una persona le gustaría actuar. Según Ángel Rodríguez (1989) la conducta no se encuentra solo determinada por lo que a las personas les gustaría hacer, sino también por lo que ellas generalmente han hecho, o sea, hábitos y otras consecuencias esperadas de su conducta. Respondiendo también a un registro de comportamientos conforme el objeto de actitud en juego.

De acuerdo con Newcomb, Turner y Converse (1965, citado en Rodríguez, 1989: 342) la conducta es la resultante de múltiples actitudes. Esto coincide con la idea de Eagly y Chaiken (1992) de que los componentes de las actitudes pueden ser fuente y/o consecuencia de la actitud. Dicha posición explica también las aparentes inconsistencias verificadas en la conducta negligente de los adeptos de las diversas religiones. Este ejemplo ya se había planteado anteriormente ante la incongruencia observada en varios fieles ante los principios religiosos que deben seguir.

Desde este planteamiento es más fácil comprender la incongruencia de las actitudes, ya que uno de los componentes puede fallar o alterarse y cambiar el resultado conductual. Así por ejemplo, si una persona cree en el valor de la honestidad, pero cuando tiene oportunidad dice mentiras para salvar su buena imagen, el conjunto de creencias no corresponde del todo con la conducta deshonestas y la incongruencia parte desde la base cognitiva, separando así el ser (conducta) con el deber ser (creencia).

En esta línea de análisis de las actitudes de acuerdo a la congruencia, Rokeach (1968) habla de una dimensión central-periférica de las creencias que sirven de base a las actitudes. Afirma que cuanto más central es una creencia, mayor resistencia presenta al cambio. Esta afirmación guarda relación directa con esta investigación e intervención, ya que la pretensión es la modificación de actitudes en los jóvenes internos con quienes se aplica dicho proyecto.

Cuando el conjunto de creencias está más asentado es más difícil modificar las actitudes, y en la medida que sean más flexibles es probable la modificación de actitudes. Mientras más pequeño se sea en edad, mayores posibilidades existen de modificar su campo de creencias y en consecuencia sus actitudes. Este es un argumento importante en el que se sustenta la selección de los internos más jóvenes para participar en el programa.

Ángel Rodríguez (1989) desarrolla el postulado de que además de los diversos componentes que constituyen las actitudes, éstas tienen otras características que es importante tener en cuenta, especialmente cuando se habla de modificación de las mismas. Una primera característica es que las actitudes pueden tomar el valor de positivas o negativas, y en esta polaridad que asumen, adoptan diversos grados de intensidad, principalmente en el componente afectivo.

Con este postulado se comprende mejor que las actitudes con una fuerte intensidad, sean positivas o negativas, resulten más difíciles de modificar. Las cargas emocionales son las que muchas veces marcan esta diferencia en los jóvenes con conductas delictivas, ya que en su desarrollo afectivo esta es una de las grandes necesidades no atendidas satisfactoriamente. De ahí que sus actitudes hacia las personas y aspectos más dolorosos de su historia, se vean cargados con una energía emocional muy peculiar.

En este desarrollo actitudinal, otra dimensión importante es el número y la fuerza de los vínculos con un sistema de valores. Katz (1960) afirma que la centralidad de una actitud, en cuanto se halla enraizada en un sistema de valores, puede ser de mayor importancia para el concepto que el sujeto tiene de sí mismo.

Los valores forman parte del campo cognitivo y se manifiestan mediante verbalizaciones y sobre todo a través de actitudes. Estos son los medios por los cuales identificamos el mundo valoral de la persona. Entran en juego en cada instante que algo se decide y que algo se realiza, las actitudes son la muestra clara de los valores importantes del sujeto y a través de la intensidad afectiva descubrimos el nivel de significado que para él representa.

En la vida de los internos, este juego interior entre actitudes, valores y conductas es sumamente importante. Pueden a nivel verbal expresar un valor y a nivel conductual no sostenerlo. Las actitudes que manifiestan algunas veces están cargadas de un doble lenguaje y de contradicción, con relación a los valores que verbalizan. Su mundo de creencias es el que explica sus conductas y los valores que reflejan mediante sus actitudes. Una justificación es porque la mayoría de las veces su mundo interior está condicionado por las estructuras y jerarquías de valor de su entorno familiar y social donde desarrollaron su infancia, lo cual influye directamente en sus actitudes.

Con este panorama aparece nuevamente la reflexión sobre la posibilidad del cambio de actitud y los factores que influyen en esto. Rodríguez (1989) hace el planteamiento de que las actitudes se interrelacionan entre sí. Explica que en cada individuo hay un sistema más o menos congruente de creencias,

de valores y actitudes que están conectados entre sí y con el mundo de necesidades y conductas de la persona.

Estas a su vez forman subsistemas dependiendo de la identidad de los objetos de la actitud; cuánto más relacionadas estén entre sí las actitudes, mayor es la probabilidad de que sean congruentes unas con otras desde un punto de vista lógico y psicológico. Esto igualmente es percibido a través de acciones específicas del sujeto.

Según el grado de interconexión que tengan las actitudes ocupan diferentes posiciones, ya sea central o periférica del subsistema al que pertenecen y “cuanto más centrales son, más resistentes resultan al cambio. Cambiar una actitud central, la cual está interconectada con otras conexiones, implica remodelar buena parte de todo el sistema cognitivo-afectivo del sujeto” (Op. Cit: 211). Por otro lado, las posiciones centrales del sistema están ocupadas por las actitudes más básicas e importantes para el sujeto y enlazadas con valores igualmente básicos y fundamentales.

Descubrimos que ante todo el movimiento interno que se da no es fácil establecer puntos específicos donde se genera el cambio de actitud, sino que nos damos cuenta que es la combinación de todos estos factores que se entrelazan y convergen de forma lógica y coherente. Esta combinación de elementos mentales, emocionales, conductuales, valorales, experienciales y demás, es la que en su interconexión logra ir moviendo poco a poco las estructuras necesarias para que el sujeto perciba, sienta, piense y valore diferente la realidad y el objeto de actitud que se le presenta en su vida. Es como una suma de esfuerzos internos donde el individuo logra adaptarse mental, afectiva, psicológica y conductualmente a la nueva realidad que tiene.

La centralidad a la que este autor se refiere son los valores, creencias y sentimientos que son ejes en la persona y que en ello basa su seguridad y su identidad, razón por la cual es más difícil modificar la estructura ante el mayor paso del tiempo. Sin embargo, las mismas necesidades de la persona se tornan en un referente importante para descubrir qué tanto los esquemas valorales siguen siendo útiles y adecuados para el sano funcionamiento de la persona y qué tanto es necesario modificar y replantear la existencia o dirección de algunos de ellos. Es con base en las necesidades del individuo y su adaptación con el medio ambiente donde se establecen los principios de modificación de las actitudes. Esto lo afirmamos con base en el desarrollo de los puntos anteriores.

Se incluyen también para este autor, en esta combinación de elementos, las disposiciones afectivas. Las actitudes tienen de por sí cierta estabilidad, lo cual significa que a mayor grado de centralidad, corresponde un mayor grado de estabilidad (Op. Cit: 212). Esto nos hace referencia directa a la necesidad de que las actitudes de la persona sean más o menos estables y regulares. Con esto se quiere garantizar un mejor funcionamiento interno y externo del individuo.

Existe una teoría de Sivacek y Crano (1982) sobre la relación de la actitud con la conducta. Para estos autores la correspondencia entre actitud y conducta será tanto mayor cuanto mayor sea el interés invertido por la persona en el contenido actitudinal. De aquí que surja la interrogante sobre el tipo de intereses que las personas tienen y que manifiestan con claridad a través de actitudes. Apoyados en esta teoría es más sencillo interpretar aquellas actitudes donde un individuo manifiesta un interés especial, el cual se observa a través del tiempo que dedica, por la atención brindada, el nivel de implicación y el gusto ante las actividades que elige; cómo algunos espacios y personas se tornan especialmente significativos ante el interés que manifiesta en sus actitudes.

Pensemos en la actitud ante el trabajo de una persona cuando éste no satisface sus expectativas, ni intereses. Por lo general manifiesta apatía, dedica el tiempo justo, no se implica demasiado y busca la forma de evadir los compromisos que este suponga. Por el contrario, la misma persona puede mostrar un entusiasmo especial ante el fut-bol, dedicando tiempo sin límite, disfrutando de los momentos y promoviendo este tipo de actividades. Estos ejemplos que pueden resultar cotidianos reflejan el interés del individuo a través de actitudes muy concretas.

En el caso concreto que nos ocupa en esta investigación, es importante conocer el mundo de intereses que los jóvenes de un centro penitenciario tienen sobre su propio crecimiento personal. A partir de este conocimiento se tendrán mayores elementos que respalden la intervención y se podrá observar con más claridad las actitudes con que participan en las actividades y lo significativo que les resulte el programa de intervención.

¿Qué tan interesante es para un interno participar en un programa de desarrollo humano? ¿Qué intereses puede tener para asistir? Son cuestiones que surgen a partir de este postulado teórico, que fundamenta la realidad ordinaria de que a mayor interés por alguien o algo, las actitudes son más congruentes y más transparentes. Y que según el interés que se tiene son las actitudes que se manifiestan.

De aquí la conclusión de que “es mayor la correspondencia entre actitud y conducta, cuanto mayor sea el interés personal involucrado en el asunto al cual se refiere la actitud” (Op. Cit: 344).

2. FORMACIÓN DE ACTITUDES

Al igual que en otros campos de la vida, los años iniciales son un factor clave para comprender los años posteriores en cualquier persona. En el ámbito de las actitudes sucede exactamente igual, para comprender las actitudes de una persona es necesario volver a sus primeras etapas de desarrollo y sobre todo a los ambientes donde se desarrolló, ahí se desvelarán aspectos de su personalidad importantes para comprender mejor su vida presente.

2.1. Proceso de formación

Según Rodríguez (1991) las actitudes se forman con objeto de atender a determinadas funciones, las cuales son vistas desde una perspectiva pragmática, de utilidad para el ajuste de la personalidad frente al mundo exterior. Una visión claramente funcionalista de las actitudes, la cual responde a nuestro acercamiento a la formación de las mismas. Con Triandis (1974) afirmamos que “las actitudes se aprenden” (p. 104). Desde la infancia vamos formando y desarrollando actitudes que nos permitan comprender mejor el mundo que nos rodea, para proteger nuestra autoestima, para ajustarnos en la realidad que en ocasiones nos parece compleja y para expresar nuestros valores fundamentales. Las actitudes son un vehículo natural para la manifestación de nuestro mundo de valores.

A lo largo de nuestra vida para comprender el mundo en que vivimos, sobre todo el complejo aspecto de las relaciones humanas, necesitamos conceptos que resuman toda la información que nos llega del medio ambiente. Es necesario saber valorar las personas, las cosas, los espacios de diferente manera, y necesitamos también como comportarnos correctamente con ellos. De alguna forma equivale a una cosmovisión personal que vamos forjando.

Allport (1954) ilumina este proceso de adquisición de actitudes, afirmando que mucha de la información que conceptualizamos se adquiere de otra gente. Sugiere que la mayoría de actitudes mantenidas por una persona son adquiridas a través de la conversación con la familia y las amistades, a través del encuentro cotidiano, y que el espacio familiar es el núcleo forjador principal de muchas de nuestras actitudes.

Una segunda fuente importante de influencia son los miembros de los grupos a los que pertenecemos, o nos gustaría pertenecer. De alguna manera estos modelos se convierten en referente clave en el desarrollo de actitudes.

Triandis (1974) comenta que también aprendemos actitudes mediante la exposición directa al objeto de actitud. Este tipo de actitudes suelen ser más intensas, pero sólo una pequeña proporción de ellas se desarrollan por la experiencia directa. Afirma que “hay ocasiones en que también podemos desarrollar actitudes mediante una ‘experiencia traumática’ con el objeto de actitud (un robo, un accidente, etc.) con quienes se genera una relación desagradable. Este tipo de generación de actitudes traumáticas son raras, pero suelen ser muy intensas” (p. 105).

En sus aportes sobre la formación de actitudes, Lameiras (1997) identifica dos aspectos que para ella son claves en la comprensión de las mismas, por un lado menciona la cuestión *when* (el cuándo de la formación) y por otro lado la cuestión *how* (el cómo se forman).

Con relación al factor cuando (*when*), desde las aportaciones clásicas (Smith, Bruner y White, 1956; Katz, 1960) la función del ‘conocimiento’ sería una de las funciones prioritarias, ya que esto permitirá al sujeto ordenar y clasificar los estímulos que recibe de su medio. Al mismo tiempo, mediante el

ajuste social, el sujeto va interiorizando las actitudes del grupo en el que se encuentra y permite con ellas la formación de la identidad personal y social (Op. Cit: 128). Se refuerza la idea del grupo social como espacio clave en la formación de las actitudes.

En cuanto al factor cómo (*how*), la formación de actitudes puede darse a partir del aprendizaje. Esta idea de Lameiras (1997) coincide con la teoría de Triandis (1974) y fortalece la postura de que la primera y principal vía para la formación de actitudes es a través de la experiencia personal directa con el objeto de actitud.

Varios años antes de que estos autores plantearan sus teorías, ya Zajonc (1968) había planteado que la exposición repetida con un objeto de actitud tendrá como resultado un incremento en las evaluaciones positivas a dicho objeto actitudinal de parte del sujeto. Este autor comentaba que la mera exposición repetida de un individuo a un estímulo es una condición suficiente para el incremento de su actitud hacia él.

Los estudios de Staats y Staats (1958) y otros más recientes de Kuykendall y Keating (1990), nos hacen recordar que el condicionamiento clásico partía de la premisa de que las actitudes son aprendidas. Tomamos con esto mayor unidad respecto al proceso de formación de actitudes mediante el aprendizaje, con los demás autores citados anteriormente.

Otra perspectiva importante en la formación de las actitudes es la que plantean Fishbein y Ajzen (1975), sobre modelos de procesamiento de la información, donde enfatizan como determinante clave de los juicios actitudinales, el conocimiento que tenga el individuo sobre el objeto de actitud. Ya que a través de las creencias se formarán las valoraciones y como consecuencia la manifestación a través de actitudes. En esto se fortalece el aspecto del cuándo respecto a su formación, ya que el individuo integra y ordena los estímulos que recibe de su medio.

Según estos autores una persona puede tener un gran número de creencias sobre un objeto actitudinal, pero solamente un número relativamente pequeño de ellas sirve como determinante de su actitud en un momento dado. Hay una función que discrimina del conocimiento adquirido, la información necesaria para un momento determinado, ante un objeto actitudinal específico.

Frente a estas posturas de formación de actitudes, donde se vive un proceso de agregación de información (conocimiento), nos encontramos otra perspectiva importante, es la teoría de la auto-percepción de Bem (1972), quien defiende que “las actitudes de una persona se forman a partir de la autoobservación de su propia conducta” (p.2). Siendo las propias conductas el referente y patrón principal de su actuación. Con la suma de lo que percibe de sí mismo, el individuo construye su mundo actitudinal.

Por otro lado, los estudios de Lykken, Bouchard, McGuire y Tellegen (1993, citados en Lameiras, 1997: 135) plantean con interés especial el tema de la heredabilidad de las actitudes, dando continuidad a los postulados de

McGuire (1969), quien plantea la posibilidad de que factores genéticos puedan modular la formación de actitudes. Del mismo modo, Alcántara (2002) menciona que a pesar de que las actitudes son adquiridas a lo largo de la historia personal del individuo, nacemos con ciertas predisposiciones biológicas a actuar de determinadas maneras.

De acuerdo con Oskamp (1991), es aceptado entre los investigadores que los factores genéticos puedan estar favoreciendo una determinada disposición en la adopción de determinadas actitudes. Sobre todo los factores fisiológicos como: edad, enfermedad y efectos de determinadas drogas, que pueden influenciar los niveles generales de la agresividad, la capacidad persuasiva personal y la disposición a adoptar determinadas actitudes.

El tener esta alternativa genética para algunos ambientes resulta un aspecto de justificación y/o explicación ante circunstancias especiales de vida, concretamente en el ámbito penitenciario, donde más allá de lo que se aprende por imitación y por contacto directo con el objeto de la actitud, se buscan argumentos de tipo fisiológico ante lo confuso o inadecuado de su conducta. Estos mismos argumentos sirven a personas del mundo ordinario para entender e interpretar la formación de sus actitudes.

Siguiendo este desarrollo teórico, donde vamos descubriendo diversas formas de explicar la formación de actitudes, nos damos cuenta que Lameiras (1997) menciona los factores cuando (*when*) y cómo (*how*) en la formación de actitudes. Sin embargo, no menciona otros factores que son igualmente importantes en la formación de éstas, por ejemplo el factor donde (*where*) y el factor con quién (*who*). Estos elementos apoyan la explicación y comprensión de las actitudes que se observan. Aunque estas son aplicables en cualquier persona del mundo ordinario, estos dos factores se retoman especialmente desde al ámbito penitenciario, por ser aspectos que ejercen gran influencia en el desarrollo personal de los internos.

En los jóvenes que viven ingresados en un centro, su historia personal es especialmente significativa ya que marca de forma directa su personalidad y las actitudes que manifiesta en diferentes direcciones. Parte de esta historia corresponde a su formación personal y concretamente a sus actitudes. Es por eso que para la comprensión en la formación de sus actitudes los factores *cuándo* y *cómo* son muy importantes, al igual que lo son también *el dónde* y *el con quién*.

El *cuándo* nos remite en ellos directamente a su infancia y adolescencia, como periodos de su desarrollo donde las actitudes que muestran en la actualidad se forjaron con mayor intensidad en ese tiempo. Davidoff (1989), haciendo relecturas de algunos autores del desarrollo del niño, menciona que los primeros seis años de vida son claves en el desarrollo de la personalidad, y para nuestro caso, en la educación de las primeras actitudes.

El factor *cómo* hace alusión a las formas concretas y directas de formar las actitudes. Influyen en el proceso principalmente los componentes verbales, afectivos y conductuales de otras personas significativas, además de las

percepciones que de sí mismo va teniendo el individuo. Esta información que va obteniendo del ambiente externo e interno, la va integrando en su esfera cognitiva y comienza a formar esquemas de referencia con los cuales actuará posteriormente.

Tanto en este factor, como en los demás, Alcántara (2002) nos habla de vías que son claves en la formación de actitudes, tales como la motivación, la imitación y la actuación (p. 13). La motivación la relaciona directamente con el mundo de intereses, el cual tiene un peso importante en la formación de actitudes, ya que los filtros del individuo eligen las actitudes que encajan con su mundo de intereses y valores propios. Este argumento es una explicación más ante el cómo se forman las actitudes. De igual modo la imitación responde al cómo se forman las actitudes, ya que muchas de ellas son un espejo fiel de los modelos tenidos en la infancia y adolescencia.

El factor *dónde* es fundamental en la formación de actitudes y fuente de explicación en los jóvenes penitenciarios. Dependiendo de las estructuras familiares y sociales se entienden tanto los valores como las actitudes en ellos. ¿Cómo fue el ambiente familiar en su infancia y adolescencia? ¿Dónde pasaron la mayor parte del tiempo en esta etapa de vida? Aquí radican las respuestas a lo que en el presente manifiestan. En hogares donde la violencia, incomunicación, abandono físico y afectivo formaron parte de la vida infantil, las actitudes que se esperan siguen la misma lógica; y del ambiente social donde pasaron gran cantidad de tiempo, es igualmente esperable que las actitudes observadas se repitan con la misma y parecida intensidad.

El cuarto factor orientado a otras personas marca sin duda una influencia especialmente significativa, es el *con quién* se aprendieron tales o cuales actitudes. En palabra de Alcántara (2002), corresponde a la imitación. Esto es, el modelaje de actitudes que las personas más cercanas realizan frente a nosotros de manera cotidiana y con ello ejercen influencia en nuestra vida.

Aprendemos a relacionarnos, a alimentarnos, a conducirnos en la vida a partir de los primeros gestos y conductas que observamos en los demás. Aprendemos a discriminar valores y a percibir las cargas afectivas en el acercamiento que los demás tienen hacia nosotros. Estos registros que son fundamentales en los primeros años, serán la base de referencia y explicación de nuestras actitudes como adultos.

El referente de presencia significativa es importante en todo joven, pero de manera especial para quien está interno en un centro penitenciario. El factor con quien se aprenden determinadas actitudes, tiene una significación especial cuando se trata de la figura paterna y materna, son dos personas que se convierten en modelos naturales y directos en su formación personal y actitudinal.

“La imagen que el joven se forma de sí mismo, es en gran parte medida, reflejo de la actitud de sus padres hacia él. Es importante que los padres ofrezcan unas cualidades ideales e incluso una imagen real de los modelos de referencia; unos modelos que lógicamente configuran los valores culturales de

los que tan necesitados y ansiosos se encuentran los jóvenes actuales, como consecuencia de un contexto social del cual participan padres e hijos pero fundamentalmente distinto en el interpretación de estos modelos” (Izquierdo, 1991: 205).

A pesar de que en la actualidad los modelos adultos ya no sirven de mucho a los jóvenes, y estos buscan modelos en sus iguales, no negamos la influencia que tienen los padres en el proceso de identificación de sus hijos y en el modelo que para ellos representan. Son un referente único de actitud. De ahí la necesidad e importancia de conocer la imagen que los hijos tienen de sus padres, ya que muchas veces está determinada por las cualidades o modelos que más admiran en ellos.

Este último factor es apoyado fuertemente por los estudios de Bandura (1977, 1982 y Kohlberg, 1982).

El análisis que pueda realizarse de las actitudes de los jóvenes en el ambiente penitenciario supone la integración de los factores mencionados, sobre todo en el sentido de carencias e influencias negativas. Se percibe con claridad y también con cierta lamentación que estos jóvenes no contaron con los mejores espacios, ni con los mejores modelos en la forja de sus actitudes. El *cómo*, el *cuándo*, el *dónde* y el *con quién*, son factores que en ellos han jugado un tanto en su contra.

Estos jóvenes nos manifiestan lo que aprendieron, imitan lo que observaron, reproducen lo que fueron registrando durante varios años y que el día de hoy muchas veces no son conscientes de ello, y tampoco culpables. Son fruto y consecuencia, por un lado de la herencia biológica y por otro, del aprendizaje de los valores de otras personas. De haber tenido la oportunidad de elegir entre diferentes modelos actitudinales, no sabemos cuál habría sido su opción. Puede sonar un tanto fatalista, pero el ambiente de los primeros años es un elemento clave en la vida de toda persona.

2.1.1. Modelo tripartito.

Retomando el esquema del modelo tripartito (jerárquico), propuesto por Smith en 1947 y esquematizado por Rosemberg y Hovland en 1960, analicemos como se da la formación de actitudes en cada uno de los tres componentes.

De acuerdo con Triandis (1974) el componente cognitivo explica la formación de categorías para entender e interpretar el mundo. Los diferentes estímulos y acontecimientos que la realidad nos presenta, los acomodamos en categorías y les asignamos un tipo.

Esta tendencia de poner ‘tipos’ y estructurar categorías, se relaciona con la formación de estereotipos, los cuales se van acumulando en nuestra mente como creencias sobre determinados puntos de la realidad. Este autor critica el riesgo en la formación de estas categorías, ya que pueden ser imprecisas y ofrecer una percepción inadecuada de la realidad.

Algunos estereotipos o creencias, que condicionan la actitud hacia algún aspecto de la vida, pueden ser modificados por la experiencia directa, pero no siempre esto es posible y muchas veces se carga con estereotipos falsos en periodos largos de la vida, incluso de manera permanente.

En el ambiente penitenciario esto se percibe fácilmente en dos sentidos: por un lado, la mayoría de las percepciones sociales sobre una cárcel y sobre un interno son en su mayoría negativas, las personas manejan un estereotipo negativo de este ambiente, independientemente de las condiciones de cada persona. Por otro lado, un interno manifiesta sobre sí mismo la mayoría de las veces un estereotipo negativo, formado a partir de las percepciones que le han reflejado sobre sus conductas. Esto condiciona sus actitudes, tanto a nivel social como a nivel individual.

En uno y otro caso, la experiencia de contacto directo favorece la modificación del estereotipo y en consecuencia de la actitud. Cuando una persona de cualquier ambiente social tiene acercamiento a una cárcel, descubre por sí mismo que la realidad que descubre no corresponde al 100% con el estereotipo que manejaba y así su percepción y actitud hacia la cárcel y hacia los internos se modifica. De igual manera, cuando un interno logra establecer un contacto a mayor profundidad con otras personas y sobre todo consigo mismo es posible que logre modificar su propio concepto y las actitudes relacionadas con él mismo.

El *componente afectivo* de las actitudes se caracteriza por la presencia de una emoción positiva o negativa. “Fisiológicamente, la emoción implica principalmente un estado de excitación, se hace positiva o negativa cuando es interpretada perceptivamente” (Triandis, 1974: 117).

Cuando ante un estímulo se emite una respuesta a través del sentir que se experimenta, es porque entró en juego la parte cognitiva desde donde se interpreta el significado del estímulo. La respuesta fisiológica está condicionada por el conjunto de ideas y creencias sobre el fenómeno que aparece.

En la llegada de la información del estímulo al cerebro, aparece la iluminación mental que da significado a dicho estímulo. Empleando una figura metafórica, es como bautizar la emoción, ponerle nombre y significado. Es por eso que Triandis (Op. Cit.), establece que el condicionamiento y la familiaridad son determinantes en la formación del componente afectivo.

En la formación del componente comportamental, se hace hincapié en las normas sociales que son ideas mantenidas por un grupo de gente sobre lo que es comportamiento correcto o incorrecto. Tradicionalmente los padres enseñan a los hijos como comportarse. Una de las formas comunes de control de comportamiento ha sido ‘haz esto’ o ‘no hagas eso’, sumando explicaciones de diversas clases (Op. Cit.). Es un comportamiento influido por los valores de los adultos, quienes desde su visión controlan las conductas que a ellos les parecen adecuadas o inadecuadas.

En esta parte de la formación de actitudes, entran en juego diferentes patrones formativos, desde los autoritarios, que imponen y marcan la conducta a los demás, hasta los modelos democráticos basados en percepciones y análisis de la realidad, una visión más integradora. En unos y otros entran los condicionantes de la norma social en lo que la gente considera bueno o malo.

En el proceso de formar actitudes, también se puede entrar en el subjetivismo e interpretación de las normas y del sentido de las mismas en determinados grupos sociales y culturales, en relación al tipo de norma que se trate: política, religiosa, deportiva o de convivencia. De ahí que las conductas estén limitadas a determinados espacios como buenas y en otros como malas.

Destacando la importancia de las normas sociales en la formación de actitudes, Rodríguez (1991: 356), expone que “la influencia social que se obtiene por medio de la aceptación, es aquella que se registra cuando una persona acepta la influencia ejercida por otra persona o por un determinado grupo, con el objeto de obtener aceptación por parte de dicha persona o de dicho grupo”. Con esto podemos afirmar que las actitudes pueden formarse como consecuencia de un proceso de aceptación, dado el peso del grupo social en que nos desenvolvemos o deseamos pertenecer.

Según Kelman (1965) existe identificación cuando una persona adopta una conducta que se deriva de otra persona o un grupo, porque dicha conducta se encuentra asociada a una relación con dicha persona o grupo que es, en sí misma compensatoria en vista de la autodefinición de la persona, respecto a dichos puntos de diferencia.

Los grupos de barrio (o pandillas) vienen a significar para muchos jóvenes un espacio de referencia y pertenencia significativas. Se observa desde el tiempo que dedican a pasarlo entre ellos, a los modos de vestir y hablar que adoptan poco a poco, y en la incorporación de actitudes que les dan seguridad e identidad. En muchas ocasiones el grupo se convierte en el compensador de necesidades que en la familia no se atienden, lo cual les asigna un status especial a los miembros.

Es por eso que la influencia actitudinal que ejercen estos grupos en los individuos es fuertemente significativa, por la necesidad de aceptación y de pertenencia a un grupo determinado. Dentro del entorno penitenciario, ésta es una característica constante, el valor que asignan a su grupo de barrio, a los camaradas, a los cuates con quienes han encontrado un espacio referente de encuentro y conocimiento personal, independientemente de las consecuencias de las actitudes que adopten.

Procurando hacer una integración de la formación de las actitudes desde cada uno de los tres componentes, mencionamos la reflexión de Triandis (1974), para quien cada uno de los tres componentes de la actitud se desarrolla bajo la influencia de variables algo diferentes. La mayoría de las actitudes las aprendemos a través de nuestras actividades diarias, sea por experiencia directa o por otra gente. La experiencia directa es muy relevante respecto al

desarrollo de los componentes cognitivo y afectivo; la otra gente (familia y amistades) es muy relevante respecto al componente del comportamiento.

Para este autor, la experiencia directa puede tener alguna implicación en el componente de conducta, ya que los tres componentes interactúan y hay una tendencia natural a que lo hagan de forma congruente. Sobre todo porque el aprendizaje del valor y actitud es por propio descubrimiento.

Cuando la gente nos dice cómo debemos de comportarnos, influye no sólo en la parte conductual, sino que la influencia llega también al componente cognitivo y afectivo, en como debemos pensar y sentir ante determinados objetos de actitud.

Este aspecto de la influencia a través de actitudes es importante en el proceso de formación de las mismas, ya que los demás no deben imponer sus ideas o valores, aunque sean los padres. Generalmente los padres intentan determinar cómo pensar, actuar y hasta sentir; sin embargo, lo ideal es que cada uno desarrolle sus propios modos de pensar, sentir y actuar. Las mismas aprobaciones y desaprobaciones que hacen sobre nuestras conductas, son los indicadores de la vía de influencia, de pensar y actuar como ellos desean, pueden alentar o desalentar alguna iniciativa o acción, de aquí la importancia de la conciencia en la formación del propio campo actitudinal.

“Es por esta razón - concluye Triandis (1974: 123) - que el componente de comportamiento de las actitudes está relacionado mucho más rígidamente con las normas sociales que los otros dos componentes”.

En los jóvenes del medio penitenciario, el tema de las normas sociales es uno de los que más conflictos provoca, dado los valores y actitudes que han venido formando a través del tiempo y lo antagónico que les resultan algunos estilos, esquemas y ambientes sociales. La mayoría de ellos proceden de familias con serios problemas de desintegración, de violencia, adicciones y una serie de factores que condiciona su personalidad, luego su desenvolvimiento social lo realizan en ambientes con características similares, lo cual desencadena una serie de actitudes que chocan mucho con las normas sociales establecidas.

La formación de actitudes ante estas influencias no puede esperarse que sea muy positiva, el *cómo*, *cuándo*, *dónde* y *quienes* contribuyen fuertemente en su proceso educativo. Toca conocer en este ambiente los resultados concretos de la suma de todos estos factores y sus posibilidades de cambio.

Paradójicamente encontramos casos de algunos jóvenes internos donde la lógica se rompe, jóvenes que a pesar de vivir en familias y ambientes sociales sumamente conflictivos, logran mantener una serie de valores y actitudes un tanto diferentes a los demás a pesar de haber caído en prisión. Y también algunos internos que provienen de familias estructuradas en forma positiva y socialmente bien adaptadas, donde sus conductas desconciertan a la propia familia y a quienes acompañan su proceso.

2.2. Determinantes de las actitudes

En este desarrollo de formación de actitudes, es importante también conocer de forma general lo que algunos autores denominan 'determinantes principales de las actitudes', diferente al proceso de formación de las mismas. Estos determinantes son importantes porque conforman el contenido del sistema de creencias de las personas y modulan el carácter dinamizador del sistema de creencias sobre el que se asientan las actitudes.

Factores genéticos: De la influencia que pueda tener este aspecto en el desarrollo de las actitudes se han planteado diferentes postulados que no han sido del todo aceptados en el campo de la psicología y se considera que falta ahondar más en las investigaciones. McGuire (1985) es quien comenzó haciendo trabajos en esta línea, él insiste en que es un campo no investigado suficientemente y que es posible que por vía endocrina se transmitan actitudes en el hombre. Otros estudios de este tipo han sido realizados por Oskamp (1991) y otros más por Alcántara (2002), para quienes la influencia genética es importante en el desarrollo de las actitudes.

Factores fisiológicos: De la misma forma hay quienes consideran que las condiciones de edad, ritmos de desarrollo, enfermedades, cansancio, entre otras, influyen en las creencias y en las conductas. Así lo demuestran varias investigaciones (McGuire, 1969, 1985; Rodríguez, 1989; Oskamp, 1991; Alcántara, 2002). Las actitudes cambian en función de estas condiciones. No es el mismo conjunto de creencias y actitudes ante la vida, de una persona físicamente sana, al de una persona con cáncer.

Contacto directo con el objeto de actitud: La mayor parte de nuestros procesos de educación-socialización consiste en el aprendizaje de las actitudes a través de la instrucción, sin embargo el contacto directo con las personas es un factor capital en la conformación de las actitudes. Este factor determinante en el desarrollo actitudinal es puntualizado por Triandis (1974) y por los estudios de Lameiras (1997), principalmente.

Instituciones totales: McGuire (1969) las explica como los ambientes que programan los estímulos que recibe el individuo, las posibilidades de respuesta que le están disponibles y las recompensas y castigos que recibe. La mayoría de los teóricos en este campo (Op's. Cit.) coinciden en que la infancia es etapa decisiva y predeterminante de las actitudes básicas generales del sujeto ya adulto. Es aquí donde las diversas culturas, con sus actitudes y valores básicos diferenciales, tienen su lugar más influyente de reproducción.

Un centro penitenciario puede ser considerado como una institución total en el desarrollo de actitudes, en el sentido que el ambiente condiciona a través de estímulos las conductas que el sistema desea que realicen los internos. Es como un centro programático de respuestas ante los estímulos presentados. A esto se suman los aprendizajes actitudinales que traen de familia, vista también como institución total.

La pertenencia a un grupo: El grupo a que pertenece cada persona controla ciertas clases de refuerzos para el individuo y ejerce una fuerte presión sobre la formación y sobre el cambio o mantenimiento de las actitudes. Tal presión es tanto más efectiva cuantas más y mayores sean las necesidades que ayuda a satisfacer al individuo.

De acuerdo con Àngel Rodríguez (1989) y Aroldo Rodríguez (1991), los grupos imponen condiciones a quienes desean pertenecer a ellos, exigen conformidad en ciertos valores, actitudes y normas que son importantes para la consecución de sus objetivos, que indirectamente son también los de sus miembros. Una vez dentro del grupo, los miembros que se desvían de ciertos valores o normas son presionados a volver a la conformidad o, de lo contrario, quedan marginados y excluidos del grupo. De ahí que los diversos grupos a los que pertenece un individuo suelen ser un importante factor de influencia sobre sus actitudes.

La necesidad de pertenencia y aceptación dentro de un grupo para un joven, es motivo suficiente para asumir determinados valores y actitudes que son marcados sobre todo por los líderes e imitados por todos sus miembros. Se comentó anteriormente el impacto e importancia que tienen estos grupos de referencia en la formación de las actitudes, y para todo joven penitenciario estos grupos son un factor fundamental en su propio desarrollo.

Este tipo de grupos poseen características y condiciones diversas. Van desde las pandillas de 'camaradas' que vemos en las esquinas de barrios y colonias, otros pueden originarse en ambientes deportivos, de iglesia, otros en actividades de ocio común, hasta los grupos cerrados de vandalismo serio o narcotráfico, donde su sello actitudinal es más profundo y dañino.

Sea cual fuere el ambiente grupal donde estos jóvenes han participado, la influencia en su mundo actitudinal es profunda. Para la mayoría de estos jóvenes internos su grupo social referente guarda un significado especial en su desarrollo personal, sobre todo por ser un complemento afectivo importante. Hay también quienes manifiestan arrepentimiento y recelo a determinados grupos de los que formaron parte, por haberles dejado una herencia en valores y actitudes marcadamente negativa.

La comunicación: Este es el factor más investigado como inductor de las actitudes. De la comunicación se destaca principalmente la verbal, la escrita, la paralingüística y la no verbal. Estas son las vías de aprendizaje de actitudes más importantes.

Características de la personalidad: Ciertos rasgos de personalidad son determinantes de la formación, consolidación y cambio de actitudes. Influye la inteligencia, autodefensividad, necesidades y estilos cognitivos (Rodríguez, 1989: 212).

Se descubre con el paso del tiempo que ante circunstancias comunes, las respuestas de actitud difieren en ocasiones de manera radical; es donde los rasgos de personalidad sirven de respuesta a estas situaciones. Los recursos

internos para enfrentar las situaciones y responder ante ellas, varían en cada persona y esta variedad de respuestas se explican en sus componentes de personalidad.

Triandis (1974) desarrolla los determinantes de las actitudes desde tres enfoques específicos: *el individuo, las relaciones interpersonales y el grupo*. Cada uno con características y rasgos especiales.

En el enfoque del *individuo*, el autor comenta que los tipos de enseñanza experimentados en la infancia por una persona, determinan la clase de personalidad que desarrolla. Menciona un ejemplo: “la gente que ha tenido padres alejados, severos y castigadores, que les propinaban grandes castigos físicos, o amenaza de castigo físico, y que ha crecido en familiar organizadas según líneas jerárquicas, con un padre temido como la figura más poderosa, desarrolla un tipo particular de personalidad llamada autoritaria” (p. 124).

Este tipo de personalidad –según este autor- evita la introspección, la reflexión, la especulación y la fantasía imaginativa. Aceptan figuras de autoridad de grupo interno sin ponerlas en discusión; desean líderes poderosos; aprueban la obediencia y respeto de la autoridad especialmente para niños; aprueban el castigo severo de las desviaciones, particularmente de tipo sexual, ven a los demás como pecadores y a la humanidad como anárquica; tienen una preocupación por el poder considerando las relaciones humanas en términos de dominación y sumisión, admiran a los militares, atletas y financieros (Op. Cit.). Frente a estos, aparecen los que están bajos en autoritarismo y consideran la figura de autoridad como acertada a veces y a veces equivocada; prefieren los líderes igualitarios; hacen hincapié en el calor y el cariño en las relaciones interpersonales; toleran la desviación; admiran a los científicos, artistas y reformistas sociales.

La explicación central de este autor sobre la personalidad autoritaria es que las actitudes con prejuicios y hostiles son expresiones de necesidad o impulsos interiores creados como consecuencia de ciertas experiencias en su educación cuando niños.

Mencionar estos rasgos de conducta tendientes hacia el autoritarismo en este apartado se justifica en la realidad misma del ambiente penitenciario, donde por un lado los jóvenes vienen cargando en su historia personal y familiar este estilo de modelos y en el mismo centro siguen sosteniendo este patrón de conducta. Se ha mencionado ya que el desarrollo en la infancia influye grandemente en la personalidad, y en ellos se percibe claramente que varias actitudes son fruto de un autoritarismo marcado y dañino.

En el segundo enfoque de las *relaciones interpersonales*, el autor explica que una persona puede influir en otra en la medida en que sea a) digna de confianza, b) atractiva y c) poderosa. Estas variantes son importantes para la formación, determinación y también para el cambio de actitud.

En el periodo de formación de actitudes, los padres de un niño tienen por naturaleza estas tres características, convirtiéndose en los principales

agentes de la formación de actitudes en sus hijos. Conforme va creciendo la persona va descubriendo modelos de actitudes que le parecen atractivas, éstos los puede tomar de los medios de comunicación (actores, artistas, conductores, deportistas) o de algún profesor o persona significativa que tenga este efecto modelador. Una de las cosas que podemos afirmar con seguridad es que aprendemos muchas actitudes a través de otra gente.

De igual modo se percibe en las relaciones interpersonales que la similitud en las actitudes es un factor de encuentro entre las personas. A través de estas coincidencias se tiene más oportunidad de interactuar y obtener una recompensa al escuchar que otra persona piensa y hace cosas parecidas. Un rasgo necesario y explicable en la formación de grupos naturales, de pandillas y de ambientes donde los jóvenes participan ampliamente.

El tercer enfoque corresponde al grupo. Triandis (1974) postula que una persona pertenece a ciertos grupos y tiende a pertenecer a otros, al primero lo denomina grupo de pertenencia y al segundo de referencia. Las actitudes del sujeto se explican desde ambos grupos. Años más tarde, Pallarés (1982), Garaigordobil (2000) apoyan y profundizan en la influencia y aspecto modelador de los grupos en la formación de actitudes.

En una persona un punto de anclaje importante en sus actitudes son sus grupos de pertenencia y de referencia, de ahí procede tanto la formación como el cambio de las mismas. Es parecido a lo que sucede en los niños que tienen como patrones conductuales a sus padres, muchas veces los valores, prejuicios y actitudes son similares a los de ellos.

Hacer relectura de estos autores en el ámbito penitenciario favorece la explicación de varias actitudes en los internos. Desde el enfoque individual, el relacional y el de grupo, se entienden reacciones, respuestas y conductas que tienen que ver con sus ambientes formativos y con las influencias que en cada aspecto interiorizaron.

3. CAMBIO DE ACTITUDES

Abordando este tema con autores como McGuire (1972) Triandis (1974), Dawes (1975), Summers (1982), Montmollin (1984), Cooper y Croyle (1984), Snyder y Debono (1989), Eagly y Chaiken (1992), Cacioppo y Bernston (1994), Rojas y Pérez (2001), vemos que las actitudes pueden cambiarse de diversas maneras. Los procesos varían conforme la personalidad, las condiciones y circunstancias de cada persona.

Un factor importante de cambio es la información que recibe desde diferentes canales y que se deposita en el campo cognitivo. Esta puede llegar desde las personas inmediatas o por los medios de comunicación a los que se tenga acceso. Cuando se producen cambios en el componente cognitivo (percepciones), los cambios se ven reflejados en lo afectivo y conductual.

Algunos autores que comparten la postura cognitiva (Fishbein y Ajzen, 1972; Ross y Fabiano, 1985; Garrido, 1989; Garrido y Montoro, 1992; Garrido y López, 1995a), son partidarios de modificar pensamientos para poder influir en el cambio de actitudes. Desde esta perspectiva la lógica es que cuando la persona piense diferente, lo reflejará a través de sus afectos y conductas.

Tomando otro punto de referencia, Triandis (1974: 146) afirma que “las actitudes cambian también mediante la experiencia directa con el objeto de actitud y una vez modificado el componente afectivo, se modifica la percepción y el comportamiento”. Por ejemplo, alguien puede tener una actitud negativa hacia los presos, pero una vez que tiene una experiencia directa en un centro penitenciario descubre que no son lo malo que ella pensaba, un factor de cambio favorece los otros dos.

El cambio de actitud puede partir de cualquiera de los tres componentes, luego éste influye en los otros dos. Lo que sí se observa con claridad es que debe haber un momento y un punto de establecer congruencia entre los tres componentes.

Compartimos en este trabajo la relevancia del componente cognitivo para la modificación de actitudes. Esto sin restar importancia a los otros dos componentes, pero sí, dando un orden de prioridad; en la medida que cambian las percepciones e ideas, los sentimientos y conductas aparecen también de diferente manera. Sea de forma directa o indirecta, el conocimiento mayor del objeto de actitud hace que se modifique la percepción, el afecto y la conducta.

Para varios de los autores mencionados, las influencias que una persona tiene durante el cambio de actitud, deben partir de una fuente. Esta puede ser una persona, un grupo, una noticia, o cualquier objeto de actitud. La fuente produce un mensaje de cualquier tipo, puede ser algo dicho, hecho, escrito, o un incidente directo con un objeto de actitud.

Lo interesante aparece en la respuesta del receptor. Triandis (1974: 148), por ejemplo lo llama: *la naturaleza del auditorio*. Tanto en este autor como en otros, se refiere a la persona o personas a quienes va dirigido este mensaje y sus rasgos de personalidad, es decir, las diversas características, circunstancias y niveles de afectación de los mensajes. De esto depende muchas veces la influencia que se ejerza en las personas.

Existen personas con nivel de autoestima alto, que ante la información que reciben la analizan con sentido crítico, la filtran y pasan por alto lo que pueda afectarles. Sin embargo, existen personas con un bajo nivel de autoestima a quienes todo les afecta y aún las cosas más generales se las adoptan como propias en sentido muy negativo. En el ambiente penitenciario se percibe mayoritariamente personalidades muy susceptibles, a quienes su estructura de personalidad no favorece mucho la recepción de algunos mensajes y que sus niveles de autoestima son generalmente bajos.

McGuire (1968, 1985, 1989), siguiendo las ideas de Hovland, Janis y Kelley (1953), ha descrito una serie de pasos que caracterizan el proceso de

cambio de actitud: atención, comprensión, cesión, retención y acción. Estos conceptos los explicó a través de un ejemplo: ante un mensaje televisivo, no todas las personas prestan la misma atención; de las que atienden no todas comprenden el mensaje de la misma forma; de las que comprenden no todas ceden a aceptar el mensaje; de las que ceden, no todas lo retienen por largo tiempo; de los que lo retienen no todos lo llevan a la práctica.

Este ejemplo facilita la comprensión del proceso de modificación de actitudes, cada paso mantiene una importancia clave para el producto final esperado. Al hacer el traslado de estos pasos hacia diversas situaciones de la vida, descubrimos que en ocasiones estos se dan de manera consciente, pero en buen número de casos la transformación se presenta de forma inconsciente. En la medida que cada uno de ellos se asimile positivamente, la actitud nueva se puede apreciar como un valor asumido.

Sin embargo, cuando el cambio de actitud pretendido no se logra, es porque se han presentado determinados bloqueos en el proceso ante cada uno de los pasos. Por ejemplo, la atención se reduce ante la distracción, la comprensión se puede reducir ante una baja inteligencia, el ceder puede reducirse debido a una inteligencia analítica y crítica, la retención puede reducirse por la interferencia con otros mensajes, y la acción puede reducirse ante la falta de voluntad de la persona o ante la falta de medios necesarios.

Para estos autores (Op. Cit.), al analizar el proceso de cambio de actitud es importante considerar también el efecto de *quien y qué dice, cómo y a quién, y con qué efecto*. El quién es la fuente del mensaje, el qué es el mensaje en sí, el cómo es el canal por el cual llega el mensaje, a quien es el auditorio y el efecto puede incluir cambios en la atención, comprensión, cesión, retención y acción ante el mensaje.

Esto nos remite de manera circular al proceso de formación de actitudes, a las personas y ambientes que influyen directamente en dicho proceso. De la misma forma entran en juego las características de personalidad, niveles de autoestima ante la recepción de mensajes. Desde luego que un mensaje emitido por una persona significativa y cercana, tiene mayor impacto que aquel que transmite alguien poco importante. Si el mensaje tiene una carga positiva se aprecia de forma diferente a si es una crítica sin fundamento. Cada mensaje a partir de esta combinación de factores, tendrá efectos distintos en el receptor del mismo.

Kelman (1965) contribuye en sus escritos más directamente en el tema del cambio de actitud y señala tres procesos de influencia social que conducen a éste, y que abren las puertas para un mejor entendimiento del proceso de formación de las actitudes, ya que según este autor, en el proceso de cambio de actitud automáticamente se genera la formación de otra.

Estos tres procesos que menciona son: aceptación, identificación e internalización. Se puede hablar de cambio de actitud en el momento en que la persona ha registrado internamente como suya la nueva (internalizado), este proceso es generalmente lento, pues desde la aceptación e identificación, es

necesario que se asimilen adecuadamente los diferentes componentes de la actitud, tanto las cogniciones, los afectos y las conductas.

El que una persona acepte y asuma una actitud diferente, significa que se identifica con el sistema de valores que ésta trae depositados. Las vías de acceso y de aceptación pueden ser las conductas, los sentimientos o las ideas, estableciéndose en algún momento una congruencia entre los componentes para aceptar e internalizar una nueva actitud.

En su exposición sobre el cambio de actitudes, Rodríguez (1989) comenta que aunque las actitudes son relativamente estables, están sujetas a cambios y hace la distinción de dichos cambios en cada uno de los tres componentes de la actitud durante el proceso de modificación de la misma.

Según este autor, “un cambio significativo en el componente cognitivo, puede conllevar también a un cambio en el componente afectivo y en el relativo a la conducta” (Op. Cit: 370). Cuando se tiene la oportunidad de comprobar determinadas creencias, a través del conocimiento cercano de la realidad, surgen cambios significativos en la actitud. La experiencia viva y el contacto directo con las situaciones sobre las que se tienen ciertos prejuicios, favorece la modificación de cogniciones, suscitando una reestructuración cognoscitiva que altera los componentes afectivos y conductuales.

En el proceso de formación de actitudes se observa este fenómeno ya antes mencionado y volvemos a la reflexión de que el conocimiento de determinados hechos acerca de una persona, hechos que no concuerdan con nuestro sistema de valores, puede conducirnos a un cambio de actitud hacia dicha persona, del mismo modo como el conocimiento de hechos positivos pueden llevarnos a desarrollar una relación amistosa con la persona.

El cambio cognoscitivo se manifiesta a través de las opiniones que emitimos o de las creencias sobre personas o situaciones concretas. El conocimiento que tenemos mediante la cercanía con las personas o eventos, puede hacer cambiar nuestras opiniones o creencias y estas se expresan en un cambio de juicio, es ahí donde el componente afectivo influye sobre el cognitivo. En consecuencia, el componente afectivo lo manifestamos a través de conductas concretas: hostilidad cuando no aceptamos a una persona y cercanía cuando nos es grata.

Haciendo una integración de este apartado comentamos: las actitudes son modificables y al cambiar alguna, automáticamente se entra en un nuevo proceso de formación de otra nueva. El cambio de actitud se logra cuando de manera congruente se combinan los componentes cognitivo, afectivo y conductual. El cambio en cualquiera de los tres influye sobre los otros dos, aunque es más claramente observable que el componente cognitivo es esencial para el cambio en los otros dos. Para que una actitud se considere modificada es necesario que haya sido aceptada e internalizada.

3.1. Las actitudes hacia sí mismo

Una actitud, para Rodríguez (1991: 337), es “una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto”.

Además de la de este autor, hay otra que apoya directamente la orientación de esta investigación, es la de Rokeach (1968: 23), para quien la actitud “es una organización relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación que predisponen a la persona para responder de una determinada forma”.

Retomamos estas dos definiciones para adentrarnos de forma específica en uno de los dos campos de las actitudes que nos interesa en esta investigación: *las actitudes hacia sí mismo*. Entre los autores que más de cerca acompañan este apartado, por su mayor profundización en el tema, encontramos a Rogers (1963, 1969); Wylie (1974, 1979); Gimeno (1976); L'Ecuyer (1978, 1985, 1994); Rodríguez (1980); Garanto (1984); Snyder y Debono (1989); Izquierdo (1991); Garrido y Montoro (1992); Garrido y Martínez (1998); Alcántara (2002); Goleman (1997, 1999, 2006).

Hablar de la actitud hacia sí mismo necesariamente implica en un primer momento hacer alusión a los estudios que se han realizado en torno al ‘yo’ o ‘sí mismo’, un concepto que fue provocado por Allport en sus primeros estudios (1935, 1943, 1954). Desde esas fechas han sido varios los investigadores que se han preocupado por profundizar y ampliar estudios relacionados con el tema de conceptos como ‘autoconcepto, autoestima, autopercepción, autointegración y otros más que hacen alusión al sí mismo’.

Rogers (1957) desarrolla la naturaleza del ser humano y lo presenta como un ser con una tendencia innata al desarrollo, a la independencia, al equilibrio, a la armonía, a la autorregulación y al cambio. Esta tendencia natural integradora favorece en la persona que desarrolle una actitud de autocuidado, de protección a su vida interior para poder realizarse de forma sana. En estudios posteriores, Rogers (1973), da continuidad a estos postulados insistiendo que con su autointegración, la persona se siente más dueña de sí, capaz de ser auténtica, sin caretas. El ser sano tiende a incorporar las experiencias al sí mismo, es decir, descubrir al sí mismo en la experiencia total del organismo.

En los mismos tiempos y también en años posteriores, estos estudios se han ido concentrando en torno a lo que identificamos como ‘concepto de sí mismo’. Encontramos por ejemplo estudios de Wylie (1961, 1974, 1979), Perrón (1964), Gordon y Gergen (1968), Zurcher (1977) quienes fueron publicando estudios sobre el ‘self’.

Garanto (1984) en el desarrollo de sus conclusiones de estudio de las actitudes, comenta que el tema del sí mismo ha sido abordado por diversas ciencias como la psicología, la sociología, la psiquiatría, la pedagogía, entre

otras. Dichos estudios los han realizado desde diferentes enfoques, por ejemplo: desde variables de personalidad (Rosemberg, 1973, 1979; Coopersmith, 1967), desde la preocupación por el crecimiento del autoconcepto (Rogers, 1959, 1969, 1986), la autoestima y la educación (Bachman y O'Malley, 1977; Purkey, 1970; Yamamoto, 1972), desde el desarrollo de la autoestima (Rodríguez, 1991), desde la autorregulación emocional (Garrido, 1998; Goleman, 1997, 2006), desde aspectos de identidad, convicción e intencionalidad (Ricoeur, 2006) y otras investigaciones más.

La relación entre autoconcepto y educación ha sido investigada también de forma significativa, principalmente con lo que tiene que ver con el rendimiento académico. Algunos de ellos son Brookver, Paterson y Thomas (1965), West y fish (1973), Mintz y Müller (1977), Bridgeman y Shipman (1978); West, Fish y Stevens (1980); Hansford y Hattie (1982); Benayas (192); Rojas y Pérez (2001) y Alcántara (2002).

Desde 1976, en España, Gimeno Sacristán ha realizado trabajos de investigación en el ámbito de la educación, relacionando el autoconcepto con el rendimiento escolar. Para este autor “el autoconcepto es un factor de personalidad que tiene una proyección concreta en la conducta del sujeto, así como en sus relaciones con los demás” (Gimeno, 1976: 167). Martínez González (1980) por otro lado analiza las relaciones que se establecen entre las pautas familiares y el nivel de autoestima.

Para McGuire y Padawer-Singer (1976, citado en Garanto, J, 1984: 9), el autoconcepto es el concepto central de nuestra existencia consciente. Y señala que el autoconcepto es un elemento nuclear de la personalidad y por lo mismo un elemento que juega un rol decisivo en el comportamiento de los sujetos. El mismo Rogers (1972a) lo considera núcleo central de la personalidad, relacionado con otros rasgos y conductas del individuo. En España, Gimeno Sacristán (1976) lo considera como núcleo integrador de cualidades y experiencias y regulador de la conducta.

Esta tarea de autoconocimiento o autodescubrimiento sabemos que no es nueva, ni estudiada únicamente en los últimos setenta años, sino que es una cuestión que durante siglos ha inquietado al ser humano. En la época de los filósofos clásicos de la Grecia antigua, ya era una tarea existencial, la frase ‘conócete a ti mismo’ suponía una gran conquista para el ser humano, desde el enfoque de cualquier filósofo.

Este deseo en el hombre ha existido desde siempre, ante la necesidad de conocerse y poder responder con claridad a su identidad: ¿quién soy? Es por eso que los escritos y estudios se han multiplicado a lo largo de los años pretendiendo favorecer el autoconocimiento y autodescubrimiento del ser humano. Garanto (1984: 9) expone que en lengua castellana los conceptos que apoyan esta descripción y búsqueda de respuestas son: autoconocimiento, autoconcepto, autoestima, autoconciencia (Garanto, 1984, Rodríguez, 1980, Gimeno, 1976, Martínez, 1987, Fierro, 1996,). En inglés, se encuentran como self-report, self-love, self-confidence, self-acceptance, self-evaluation, self-

concept, self-esteem (Rogers, 1972a); (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) (L'Ecuyer, 1978); Snyder y Debono (1989); Cacioppo y Berntson (1994).

Para la parte esquemática del concepto de sí mismo de este trabajo de investigación se siguen de cerca las investigaciones de L'Ecuyer (1978, 1985, 1994), quien apoya tanto este apartado como la unidad dos del capítulo 6, del programa de intervención. El que se desarrolle como programa de intervención psicopedagógica, parte de estos esquemas teóricos que para la psicología social ocupa un lugar importante, lo mismo para la pedagogía social, donde en ambas disciplinas el autoconcepto y la autoestima vienen a ser una constelación u organización de actitudes vitales en el ser humano (Op. Cit.).

En el recuento de su investigación, Garanto Alos (1984: 19) nos señala – desde su óptica- que algunos de los autores más preocupados por el estudio de las actitudes son: Katz y Stotland, 1959; Fishbein, 1967; Krech, Crutchfield y Ballachey, 1962; Rockeach, 1976; Triandis, 1974; Pastor, 1978; Whittaker, 1979; Rodríguez, 1979. Para este autor los criterios de coincidencia siguen siendo los tres componentes básicos de la actitud: el cognoscitivo, el afectivo y el comportamental.

3.1.1. El autoconcepto/autoestima como actitud hacia sí mismo.

En el desarrollo teórico de diferentes autores, el acercamiento a la actitud hacia sí mismo se realiza mediante los conceptos afines de autoconcepto y autoestima. La autoestima es uno de los conceptos centrales de referencia. Coopersmith (1967a: 4) la explica como “la evaluación que el individuo hace y generalmente mantiene con respecto a sí mismo; ésta expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en la que el sujeto cree que es capaz, importante, con éxito y valioso”. En esta se aprecia el elemento actitudinal y las dimensiones evaluativa y comportamental.

Por su parte Rosemberg (1973: 39) afirma que la autoestima es una “actitud positiva o negativa hacia un objeto particular: el sí mismo”. Este autor parte de la suposición de que la gente tiene actitudes hacia los objetos (un coche, un pastel, un periódico), personas, grupos, instituciones o ideas y que el ‘sí mismo’ es uno más de los objetos hacia el cual se pueden tener actitudes. La autoestima es para este autor la ‘aceptación de sí mismo’ e implica que el individuo sabe cómo es, que conoce sus virtudes y deficiencias y acepta lo que ve sin lamentarse.

El hecho de expresar que una persona tiene alta autoestima significa que este sujeto se respeta, se quiere a sí mismo y se cuida, sin considerarse mejor o peor que los demás y sin creerse –en palabras de Rosemberg- “la esencia de la perfección, por el contrario reconoce sus limitaciones y espera madurar y mejorar” (Op. Cit: 39). En oposición, la baja autoestima se refleja a través de la insatisfacción, el rechazo y el desprecio a sí mismo.

Para Gergen (1971) y Gecas (1971) (citados en Garanto, 1984: 12) la autoestima es el componente evaluativo del autoconcepto. Es decir, las

manifestaciones de quererse o rechazarse que tenga la persona, dan cuenta del nivel de estimación que se tiene.

Estos autores, además de Ziller y Grossman (1967) consideran tanto el autoconcepto como la autoestima como dos componentes fundamentales de lo que denominamos actitudes hacia sí mismo (Garanto, 1984: 12). Esta postura es compartida por autores como Jourard, James, Symonds, Allport, Gordon, Coopersmith, L'Ecuyer y Fitts, en diferentes periodos.

Desde la visión de Garanto (1984) en quien nos apoyamos en este desarrollo, se considera al autoconcepto y autoestima como actitud hacia sí mismo, distinguiendo como en cualquier actitud, el componente cognitivo o autoconcepto, el componente afectivo o autoestima y el componente comportamental o autocomportamiento y que tienen su correspondiente versión en inglés como *self-concept*, *self-esteem* y *self-behavior*.

La investigación que este autor realiza sobre este tema está apoyada fundamentalmente en dos autores, primeramente L'Ecuyer (1975, 1978) y Fitts (1972). Garanto (1984: 14) refiere: "La obra de L'Ecuyer tiene un incalculable valor por la aportación de su modelo estructural-multidimensional donde concilia distintas corrientes y autores". Valoración que compartimos en este trabajo por servir de sostén teórico a nuestro desarrollo sobre el concepto de sí mismo y las actitudes hacia sí, que tanto justifican esta unidad como la unidad dos del capítulo 6, como antes se mencionó.

En L'Ecuyer (1975: 31) el autoconcepto es definido como "una estructura multidimensional compuesta de algunas estructuras fundamentales que delimitan las grandes regiones globales del concepto de sí mismo, cada una de las cuales abarca porciones más limitadas del sí mismo – las subestructuras – fraccionándose a su alrededor en un conjunto de elementos más específicos – las categorías – caracterizando así las múltiples facetas del concepto de sí mismo y colocando en el seno mismo de la experiencia directamente experimentada, luego percibida y finalmente simbolizada o conceptualizada por el individuo".

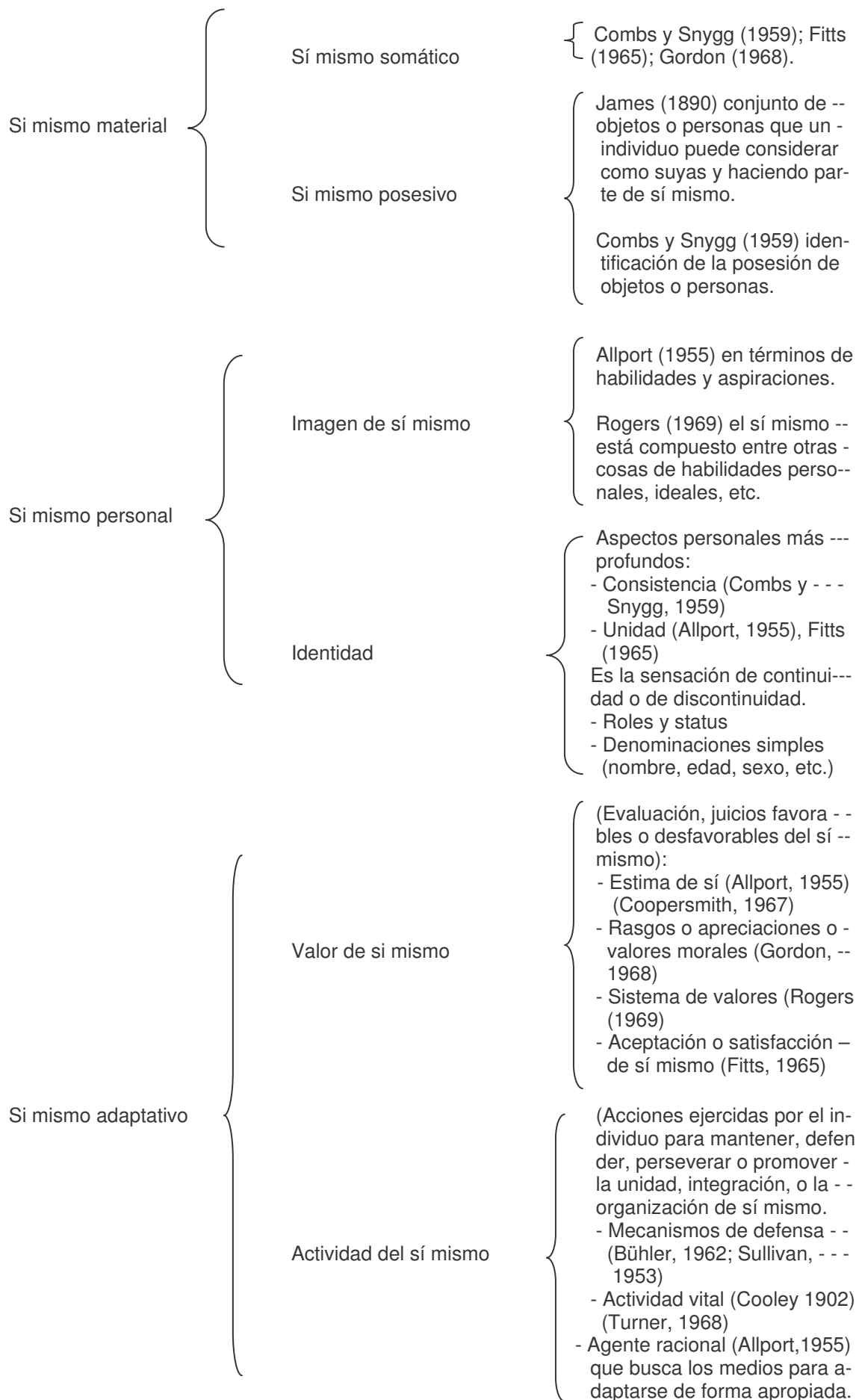
El siguiente esquema facilita la comprensión del desarrollo conceptual:

EL SÍ MISMO

Estructura	Subestructura	Categorías
Si mismo material	Sí mismo somático	Rasgos y apariencias Condición física
	Si mismo posesivo	Poseción de objetos Poseción de personas
Si mismo personal	Imagen de sí mismo	Aspiraciones y enumeración de actividades, sentimientos y emociones, gustos e intereses Capacidades, aptitudes cualidades y defectos
	Identidad	Denominación simple Rol y estatus Ideología Identidad abstracta
Si mismo adaptativo	Valor de si mismo	- Competencia y valor p.
	Actividad	Estrategias de adaptac. Autonomía, ambivalenc dependencia, actuali--- zación y estilo de vida.
- Sí mismo social	Preocupaciones y actividades sociales	Receptividad, domina-- ción, altruismo.
	Referencia al sexo	Referencias simples Atractivo y exp. sexual
Si mismo-no si mismo	Referencia al otro Opiniones de los otros.	

(L'Ecuyer, 1978:70)

Para reflejar esquemáticamente lo que se mencionó anteriormente como síntesis de varias corrientes y autores en un modelo estructural-multifuncional. A continuación se anotan los autores y postulados principales que se integran en este modelo:



Sí mismo social { Como los otros perciben al individuo (Cooley, 1902; Mead, 1934; Combs, Soper y Courson, 1963)

{ La forma como el individuo se percibe en medio de los otros, se abre a los otros, integra la realidad de los otros – en el contexto estrictamente fenomenológico – (Fitts, 1965)

El mismo L'Ecuyer (1978) reconoce que los principales inspiradores para sus investigaciones fueron: Allport, Combs y Snygg, Fitts, Gordon, James, Jersild, Rogers, Sarbim, Symond.

La inspiración de Rogers es destacada especialmente en esta investigación, dado que es el modelo teórico que la sustenta. De aquí la importancia de destacar la relación entre las ideas sobre el concepto de sí mismo que aparecen en este apartado.

El esquema de L'Ecuyer menciona aportes de Rogers en el sí mismo personal con relación a la imagen de sí, que se compone de habilidades personales, ideales, etc. En el sí mismo adaptativo, en Rogers es referido el valor de sí mismo como sistema de valores.

El otro autor importante en el desarrollo de este tema es Fitts (1972), para quien el autoconcepto es “un medio de comprensión del individuo desde su propio marco de referencia para una mejor planificación y asistencia a cargo de aquellos que le pueden conducir hacia la rehabilitación y/o autorrealización” (p. 5). Su modelo hace referencia a cinco grandes dimensiones del sí mismo: sí mismo físico, moral-ético, personal, familiar y social que abarcan la totalidad de esferas en las que transcurre y se implica necesariamente la vida de toda la persona.

Estas cinco dimensiones pueden hacer referencia a su vez a la triple perspectiva que estructura y dinamiza toda actitud del ser humano: la cognitiva, afectiva y comportamental; por ello, en este caso concreto, hace referencia al autoconcepto, autoestima, autocomportamiento, como puede apreciarse en el siguiente esquema:

SI MISMO (Fitts, 1972)

	Físico	Moral/Etico	Personal	Familiar	Social
AUTOCONCEPTO Cómo se percibe la persona					
AUTOESTIMA Cómo se acepta la persona					
AUTOCOMPORTAMIENTO Cómo se comporta consigo mismo					

(Garanto, 1984:18)

El modelo que presenta este autor es similar al de L'Ecuyer, ya que recoge la totalidad de campos en los que el sí mismo de cada sujeto está inmerso y de los cuales el individuo tiene unas perspectivas determinadas, unas afectaciones a nivel emocional y unos comportamientos acordes a las percepciones y afectaciones.

Así pues, las actitudes hacia sí mismo, entendidas por unos como autoconcepto, autoestima, autoimagen, etc., poseen una pluralidad de componentes que el individuo va adquiriendo respecto de su cuerpo, de sus capacidades, valores, de personas, grupos, instituciones que definen y regulan su relación con ellos en las distintas situaciones y actividades (Garanto, 1984).

3.1.2. Las actitudes hacia si mismo en el ambiente penitenciario

Las actitudes no se forman ni se manifiestan de igual manera en todos los ambientes, lugares o espacios de nuestra sociedad. En cada circunstancia intervienen factores y condiciones distintas que producen igualmente diversos resultados. El adaptar estos modelos teóricos al ambiente penitenciario implica una lectura cercana a la realidad de los internos y adecuar las formas, de acuerdo a su condición y circunstancia específica. Es cierto que las tareas de desarrollo humano son comunes para todos, sin embargo, la forma de cubrir dichas tareas varía según las condiciones individuales de la persona.

El ambiente penitenciario, entre sus muchas características y condiciones, suele tener para los internos la doble cara de la moneda ante su confrontación personal. El tener tanto tiempo para sí mismo puede convertirse por un lado en recurso de profundización, conocimiento y crecimiento sobre su propia persona, o en un espacio de evasión, resistencia y rechazo a sí mismo. Ambas caras están constantemente en juego y depende de las circunstancias ambientales y personales que se decida una u otra cosa.

El conocimiento de si mismo con toda la riqueza y profundidad que va suponiendo puede dejar en ellos grandes recursos para su sano desarrollo. Las actitudes hacia sí mismo que generalmente manifiestan son de descuido, olvido, poca valoración y autorrechazo (Izquierdo, 1991; Garrido, 1989, 1998). La adaptación del esquema de Fitts (1972) a este tipo de ambiente trae consigo la tarea de descubrir las tareas más urgentes en ellos y hacer una relectura de la teoría en su propia necesidad y circunstancia.

Con base en la lectura de estos autores y con el acercamiento a la realidad penitenciaria se hizo para esta investigación una adaptación del modelo de sí mismo de Fitts (1972) en este ámbito social propio. Todo esto con la finalidad de enriquecer sus procesos de crecimiento y de favorecer a que opten por la cara de la moneda de la profundidad y el crecimiento interior.

Dentro de este ambiente los campos del sí mismo pueden evaluarse y clarificarse con mayor facilidad, dada la situación de cautiverio, aunque por lo mismo estos procesos tienen un impacto especial. En el ritmo de vida cotidiano del mundo exterior no es fácil encontrar espacios para al autorreflexión e interiorización, cada vez observamos que aumenta el stress por querer realizar

mayor número de actividades en el menor tiempo posible. Esta característica típica de nuestra sociedad, no forma parte del ritmo ordinario en un centro penitenciario, donde el tiempo transcurre de otra forma y donde el aprovechar el espacio y los momentos dependen de la decisión de cada interno.

Dentro de un centro una de las claves para facilitar el crecimiento interior es el tipo de acompañamiento profesional o voluntario con que cuenten los internos, así como el tipo de motivaciones que reciban para este fin. El lugar se presta, el ambiente es igualmente propicio y si los apoyos se tienen se puede hacer una conjunción con resultados favorables.

Staats (1975), haciendo referencia a estos componentes del sí mismo, hace listados de diferentes características de la persona en aspectos físicos, de conducta, emotivas, de logros y otros estímulos importantes. Estas líneas de acción servirán para dar forma a la estructura de este programa de intervención.

Por otra parte, Sherif (1976: 606) señala que “las actitudes que componen el sistema del sí mismo son los compromisos personales del individuo, sus posturas acerca de los distintos problemas, los rechazos, aceptaciones y expectativas recíprocos que asume en las relaciones interpersonales y sociales, sus identificaciones con determinadas personas o valores, y sus objetivos personales de cara al futuro”. Factores que se suman a las líneas de trabajo y reflexión de nuestro programa.

A manera de integración de sus postulados, Garanto (1984: 19) comenta que “cuando el individuo se expresa hace referencia al *si mismo global*; el vocablo *yo o mí*, aparece en primer término ya sea refiriéndose al concepto que de sí mismo tiene, al valor que le concede, o al aspecto emocional del mismo, o al comportamiento que tiene consigo mismo. El sí mismo central está integrado por una serie de categorías, atributos o características relativas a las parcelas del sí mismo físico, moral-ético, personal, familiar y social”.

Entendemos que en este conjunto multidimensional, cada individuo realiza su propia jerarquía de elementos. Así, para unos serán más importantes y significativas las características del sí mismo físico que las del moral-ético, etc. Y aún dentro de cada parcela hay diferentes graduaciones en los elementos. Las características más importantes, más centrales de cada una de las parcelas que dibujan el sí mismo, serán más difícilmente modificables que aquellas secundarias que carezcan de verdadero significado e importancia para el individuo (Op. Cit.).

Conforme transcurre el tiempo de vida, las actitudes se van arraigando, pasan a formar parte de un conjunto de hábitos y costumbres, que difícilmente se modifican. En las personas adultas los procesos reeducativos son más difíciles por la resistencia que tienen estas personas ante el cambio. Sin embargo en niños, la formación que viven de su personalidad muestra mayor flexibilidad en el momento de ir incorporando nuevas actitudes y valores. En el caso de los jóvenes que ocupan nuestra atención en esta investigación, sus estructuras mentales y estilo de vida, permiten la movilidad de ideas, actitudes

y valores que a partir de su revisión, aceptación e identificación, pueden ir interiorizando poco a poco en miras a un estilo de vida más sano.

En el proceso de valoración de sí mismo en el que cada individuo se observa, se interpreta, se comprende, se moviliza afectivamente y se compromete conductualmente, tiene vital importancia el filtro personal, el punto de vista de cada individuo. Varias ideas, valores, conductas y sentimientos pueden llegar de fuera, tanto positivos como negativos, pero cada persona es responsable de aceptar lo que construya o destruya, de filtrar lo que le sirve o impide su crecimiento.

Así, los componentes del sí mismo, las actitudes hacia sí mismo y las circunstancias que los generan, mantienen, acrecientan o anulan, tendrán la importancia que cada individuo les confiera. Es por eso que lo que se percibe en las personas no siempre corresponde a lo que la persona valora en sí misma, no corresponde del todo a la realidad. Lo objetivo es lo que el individuo percibe, porque eso es lo único que el conoce, vivencia y ejecuta. Sin embargo, en pocas ocasiones, principalmente en terreno penitenciario esto se considera válido, ya que los juicios que los internos hacen de sí mismos son criticados como subjetivos y de poco valor.

Sin lugar a dudas el autoconcepto suele ser más objetivo y claro cuando lo escuchamos del mismo interno. Es él quien puede tener los elementos de valoración y alcance de sí mismo. Además de la observación que se ha realizado con los internos, esta postura es sostenida por Rogers (1969, 1986) y L'Ecuyer (1975).

Festinger (1957) comenta que la positividad de las actitudes hacia sí mismo que generarán un autoconcepto positivo, una autoestima positiva y un comportamiento positivo (un sí mismo autorrealizado) estarán en función de la mayor congruencia de los tres componentes entre sí y en la mayor congruencia entre lo que el individuo perciba de su sí mismo y el ideal de ese sí mismo.

Estos tres elementos que Fitts (1972) postuló en su esquema, nos sirven como orientación clara para el rumbo de nuestro trabajo. Confirmando esta idea, Garanto (1984: 20) también afirma que “las actitudes hacia sí mismo son aquel conjunto de percepciones, sentimientos y comportamientos que el sujeto tiene de y consigo mismo”.

Un autoconcepto positivo, una sana autoestima y un comportamiento adecuado son elementos que en su integración y atención constante reflejan el sí mismo de una persona, son los signos que hablan de él y que en su vida cotidiana debe manifestar actitudes positivas de sí mismo. Este es el quehacer al que se orienta esta investigación, favorecer en jóvenes internos de un centro penitenciario que logren un crecimiento interior y una manifestación sana de su sí mismo.

3.2. Las actitudes hacia la vida en prisión

En este apartado corresponde desarrollar lo que significa la vida en prisión y las actitudes que se generan en este especial ambiente. A diferencia de actitudes hacia sí mismo, donde existe literatura expresa sobre el tema, para este apartado no se localizó material que expresamente trate de actitudes hacia la vida penitenciaria.

Por esta razón se identificaron autores y temas que de manera cercana se relacionan con el ambiente penitenciario y su contexto. Dichos estudios y autores hablan sobre clima social penitenciario (Moos, et al, 1984; Pérez, 1985; Baratta, 1990; Caño y Domínguez, 2000); experiencias en centros penitenciarios con adolescentes y jóvenes (Ortega, 1987; Izquierdo, 1991); consecuencias y efectos de la vida en prisión (Pérez y Redondo, 1991; Valverde, 1997, 2002); ambiente penitenciario (Redondo, 1989; Garrido, 1989, 1992; Garrido y Gómez, 1995); procesos educativos en prisión (Ruíz y Gutiérrez, 2003), el impacto en los funcionarios (Garrido, 1985), estructuras e implicaciones (Foucault, 1975; Hulsman y de Celis, 1984; Olmo, 2000).

Con base en estas investigaciones y otros estudios que se irán plasmando en el desarrollo del tema, se plantea la importancia y significado de la vida en prisión, abordándose desde una panorámica histórica y puntualizada en aspectos concretos del desarrollo actitudinal en este espacio especial.

Son varios los conceptos que tradicionalmente se utilizan sobre este espacio físico: cárcel, prisión, reclusorio, centro penitenciario, entre otros; la mayoría de las veces con uso indistinto. Hablar de cárcel hace alusión al “local destinado a la reclusión de presos”; citar la prisión nos remite a la “cárcel o sitio donde se encierra y asegura a los presos” (Real Academia Española, 1984); es por eso que de igual forma emplearemos estos conceptos conforme la literatura consultada y al uso común que se asigna. Lo mismo sucederá con los conceptos relacionados con el sujeto a quien se denomina: preso, reo, recluso, delincuente, interno o detenido.

Consideramos relevante analizar de manera esquemática los elementos que constituyen una prisión y que son aquellos con los que directamente se enfrenta un interno desde su ingreso, su estancia y su salida de la prisión. Elementos que influyen y condicionan su vida, su pensar, su sentir y las actitudes que adopta y manifiesta cotidianamente, las cuales son de interés en este estudio. Veamos cada uno de ellos:

a) El tipo de *planta física y las condiciones materiales* en las que vive. Si es un centro antiguo o moderno, si cuenta con espacios y servicios necesarios, suficientes y adecuados para su verdadera recuperación.

Hulsman y de Celis (1984), exponen que “no es poca cosa privar a alguien de su libertad. El solo hecho de estar encerrado, de no poder ir y venir al aire libre a donde nos plazca, de no poder encontrar a quien queremos, es un mal extremadamente penoso y también un castigo corporal, aunque se diga que los castigos corporales han sido abolidos, sabiendo que no es verdad”.

Y continúan: “He ahí la prisión, que degrada la incolumidad corporal: la privación del aire, del sol, de luz, de espacio, el confinamiento entre los muros, el paseo entre rejas, la promiscuidad con compañeros no deseados, en condiciones sanitarias humillantes, el olor, el color de la prisión, las comidas siempre frías (cuando las tienen); tales sufrimientos físicos implican una lesión corporal que deteriora lentamente” (p. 49).

La privación de la libertad es ya un castigo en sí mismo, el cual se hace más grave ante las malas condiciones de vida que acompañan su privación de libertad. La planta física y las condiciones ambientales materiales, influyen ante su vivencia en prisión. No se puede pensar en una sana recuperación y en una adecuada reinserción de ellos ante condiciones de vida infrahumanas.

La realidad de nuestro país nos habla de cárceles y centros en mayoría sobrepoblados y en malas condiciones, aunque existen también centros con menor población, donde la distribución física les favorece en su desarrollo. A todo esto hay que sumar que no todas cuentan con espacios educativos, laborales, deportivos y de encuentro familiar suficientes.

No se trata con esto de exigir una prisión en calidad de hotel ‘5 estrellas’ o de pedir una serie de lujos para los internos que signifique un premio a su conducta, pero si un lugar donde puedan vivir dignamente su tiempo de condena. Un lugar que tenga los espacios necesarios y los servicios básicos con los que todo ser humano debe vivir.

b) *Autoridades* (de gobierno y del centro concreto), que vienen a ser los responsables directos de su ingreso y estancia en el centro. Para los internos estas figuras suelen tener una importancia y significado especial, aunque generalmente negativo, pues en ellos identifican la sentencia y las decisiones que sobre ellos se tomaron.

Las personas que desempeñan este tipo de trabajo en el sistema penal y penitenciario, son percibidos distantes, fríos, incomunicados y poco interesados en la recuperación de los internos (Mendoza, 2000). Son cumplidores de su trabajo y desempeñan desde su visión el papel que les corresponde en el gran árbol de nuestro sistema nacional penitenciario. Aunque también se conocen autoridades con una sensibilidad, con trato humano y digno hacia los internos.

Para Hulsman y de Celis (1984: 65) “es claro que los políticos -y algunas autoridades penitenciarias- que hacen leyes -o son responsables de los centros- obran en un plano abstracto. Si alguna vez han visitado una prisión, los han hecho a modo de turistas o con gran aparato publicitario”.

c) *Funcionarios de tipo profesional*, entendiendo desde los subdirectores o jefes de las diferentes áreas, hasta los que tienen la responsabilidad del trato directo y profesional con los internos en su recuperación: médicos, psicólogos, educadores, trabajadores sociales, criminólogos, etc.

En sus manos está depositada la confianza y la responsabilidad social del encuentro, atención, formación y recuperación de los internos. Mediante los

conocimientos, habilidades y actitudes profesionales se espera que los internos en los centros logren atender sus necesidades para poder reinserirse de forma positiva en la sociedad.

Existen lugares donde los equipos profesionales funcionan óptimamente y se percibe en su trabajo una verdadera vocación de servicio y calidad humana; hay otros centros donde algunos sí cumplen su trabajo de manera responsable y otros pasan de largo en su deber. Y también existen centros penitenciarios donde los profesionales son una verdadera vergüenza, viven como auténticos burócratas que cumplen con un horario y asisten al centro por obligación, sin interés, sin vocación y sin implicarse en la vida de los internos.

Hulsman y De Celis (1984) en la referencia que hacen de una película sobre la maquinaria penal en los Países Bajos, hacen esta reflexión sobre los funcionarios de prisión: ...en la película “todo inducía a pensar que los funcionarios que intervienen en la maquinaria penal no son, por si mismos, necesariamente represivos; que muchos en el fondo, lamentan tener que castigar, que probablemente no creen en el sistema..., pero por desgracia, el sistema existe; a ellos se les paga para que hagan pasar los asuntos de una fase a otra. Es como una cadena sobre la cual avanza el imputado; cada uno de los encargados aprieta, por ende, su respectivo perno, y al final de la cadena sale terminado el producto del sistema: una vez de cada cuatro, un preso” (p. 49).

d) *Funcionarios de custodia* (guardias, custodios, celadores). Son quienes desempeñan uno de los roles más importantes y delicados en las prisiones, son generalmente los más juzgados tanto por el conjunto de internos, como por los evaluadores del sistema penitenciario y al mismo tiempo un personal poco formado para la responsabilidad que tienen.

Ellos son el ‘rostro de la sociedad frente al interno’, son la ‘credencial de presentación’ de todo el personal y del centro mismo ante los internos, son la figura clave de autoridad que los internos tienen frente a ellos cada día y durante 24 horas. Son ellos en quien los internos transfieren ideas, valores, sentimientos de todo tipo durante su estancia, se convierten en una figura de desahogo en todos sentidos.

Esto supone que este tipo de funcionarios tiene la conciencia clara de lo que significa cumplir con este trabajo, supone que tienen la formación no solo física, sino también psicológica para saber proteger su propio interior y apoyar la recuperación de los internos, se supone que deben tener la capacidad para manejar momentos críticos y no contratransferir situaciones de conflicto. Saben mantener una sana distancia psicológica entre su vida personal y la situación de cada interno. En suma, deben ser los funcionarios mejor entrenados en este campo y con mayor supervisión en su desempeño, ya que cargan con el mayor peso en la reeducación de los internos.

Sin embargo, la realidad nos reporta que son el personal menos atendido, que son formados únicamente en destrezas físicas en defensa personal y nada más. Son personas con niveles educativos y culturales muy

bajos, incluso más que muchos de los internos. Es un personal inestable en su puesto ante las malas condiciones de sueldo, prestaciones y turnos de trabajo. Un personal poco valorado, formado, motivado y mal remunerado.

En los diversos informes e investigaciones, son los peor evaluados y están envueltos en situaciones de violencia, conflictos y corrupción. La misma lógica del sistema y su formación explican automáticamente el por qué.

El texto de Medina (2007), en el mismo título ¿Quién custodia a los custodios?, refleja la preocupación sobre estos funcionarios afirma que son ellos quienes “gozan del monopolio de la violencia física y la coerción” (p. 32). De igual manera, los estudios de Garrido (1985), García (1991), Bringas y Roldán (1998), Carmona (1999), Barros (2002), Bergman, et al (2003), Bobea (2003), García y Frías (2003) y los diferentes informes de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (México, CNDH, 1995, 2002, 2004), nos dan cuenta de este preocupante y mal atendido tema.

e) Actividades promovidas por el centro: como programas de tratamiento orientados a la reeducación y recuperación de los internos. Cada departamento o subdirección debe ofrecer actividades de acuerdo a su competencia: aspecto médico, psicológico, educativo, criminológico, laboral, familiar, deportivo, cultural y los que se identifiquen como necesarios para ir incorporando.

Es a través de estos medios donde existe la posibilidad de interacción y la oportunidad de atender las limitaciones y carencias del desarrollo de los internos. Debe existir una voluntad grande de parte de los profesionales y/o responsables de área para que las actividades resulten provechosas en la vida de los internos. Mediante actividades programadas y efectivas que atiendan las necesidades de los internos, puede existir una recuperación efectiva.

A pesar de que los programas penitenciarios están llenos de diseños de actividades, no siempre se aplican en la realidad. Existe una programación anual de cada departamento y las actividades aparecen en el papel con objetivos, tiempos, recursos y métodos, pero en muchas ocasiones y en varios centros solo se quedan en el papel. Este es un punto concreto de la poca funcionalidad de los centros penitenciarios o tutelares, la falta de voluntad de los responsables en la realización de actividades de recuperación (Ortega, 1987; Garrido y Gómez, 1995; Carmona, 1999; Villanueva, 2006).

f) Actividades de voluntarios externos: que se ofrecen en varios centros con la finalidad de colaborar en la formación de los internos. Existen grupos sociales con diferentes características que aportan tiempo y formación de diferente índole en beneficio del interno.

Dependiendo del país y de las condiciones políticas varían los grupos y los apoyos que se brindan. En España por ejemplo varios de estos organismos forman parte del ámbito religioso: capellanes católicos y grupos que brindan formación humana y religiosa (Redondo, 1989; Izquierdo, 1991; Valverde, 2002), sin embargo apoyan igualmente otro tipo de organizaciones laicas con orientación a la drogodependencia y otras necesidades.

En México, los grupos que prestan este tipo de apoyo, son básicamente: Alcohólicos Anónimos, grupos de formación religiosa católica o de algún otro credo, grupos de estudiantes universitarios en servicio social, otros de tipo deportivo y cultural en algunos eventos especiales. Este tipo de grupos y de actividades en algunos centros se convierten en el único apoyo formativo y de acompañamiento en el proceso de recuperación de los internos.

g) La *relación cotidiana entre compañeros* del centro como parte vital en su recuperación. Algo aparentemente simple, pero con gran profundidad y significado en la vivencia penitenciaria. Es algo parecido a la familia, donde nadie elige a sus hermanos ni a sus padres, y para los internos el ingresar a un centro penitenciario implica convivir todos los días con personas que tampoco eligió y que las tendrá por meses o años.

Varios autores insisten en la trascendencia de los compañeros de prisión y en su papel recuperador o castigador (Izquierdo, 1991; Garrido, 1992; Labastida, 2000; Isla y Miguez, 2006). Quien logra encontrar compañeros cercanos y amigables, generalmente establece lazos de perdurable lealtad, ya que la vida en prisión marca la vida. Pero quien se topa con personas llenas de conflictos, terminará padeciendo cada día y experimentando una muerte interior progresiva, tal como lo refleja la metáfora del mito griego de Leimone (Olmo, 2000) a quien devoró el caballo que era su compañero de prisión.

Es importante considerar en la relación de los compañeros el número de población del centro, un factor que condiciona la vivencia. A mayor población mayores conflictos relacionales, creación de grupos de pertenencia, rivalidad entre los mismos y predominio de los grupos de poder. En la literatura penitenciaria que se ha estado citando, así como en la cultura cinematográfica sobre prisiones, este es un tema que generalmente queda bien ilustrado.

Entran en juego las personalidades individuales, las habilidades, las afinidades, las procedencias, los intereses, los tipos de delito, el conocimiento previo que algunos internos tienen entre ellos antes de ingresar en prisión y el tráfico de influencias que entre grupos de manejan (García, 1991; Villanueva, 2006). Toda una combinación de elementos interesantes que influyen en que la vivencia resulte llevadera o se convierta en auténtica pesadilla.

h) *La familia* tiene también una importancia significativa en la vivencia de prisión para los internos. Un factor que condiciona y en ocasiones determina la experiencia. En el capítulo anterior se ha desarrollado con mayor detalle el papel de la familia en el desarrollo sano de la persona y las consecuencias negativas cuando la familia no cumple su papel formador.

Dentro de la vivencia de prisión, el interno que cuenta con el apoyo de su familia, vive con una actitud de esperanza y con un proyecto a futuro, dado la motivación que encuentra en ellos. Hemos leído en el capítulo 1, lo vital de la figura materna para la mayoría de los internos y luego de la pareja, los hijos, hermanos y con menor relevancia la figura paterna.

Integrando todos los incisos desarrollados, observamos un mosaico lleno de múltiples colores que nos brindan en su combinación lo que denominamos ambiente penitenciario, logrado en el diario vivir en prisión. La gama de colores se compone desde los tonos más oscuros, hasta los más claros y brillantes, donde cada interno va pintando su vida dentro del centro, de acuerdo con las condiciones que le rodean y con la disposición interior que tenga.

A esta disposición interna para pintar la vida en prisión de tal o cual color la identificamos como actitud. Esta realidad humana de la que hemos venido reflexionando en este capítulo, que nos permite entrar en relación con nuestro medio combinando nuestra razón, emoción y acción. En la combinación de los tres componentes básicos de toda actitud se tiene la oportunidad de poder dar un color más claro a lo que aparece gris u oscuro, o que estaba sin pintar.

Ante cada centro concreto: sus muros, espacios, autoridades, custodios, profesionales, compañeros, visitantes, actividades y en la rutina de cada día los internos van desarrollando actitudes, éstas pueden ser positivas, negativas o intermedias, van poniendo cada día color a su vida. Los resultados van siendo reflejados de muchas formas. El ideal seguirá siendo que su pintura esté llena de colores claros, y en este proceso, todos podemos contribuir.

3.3. Importancia del grupo en el proceso de cambio de actitudes

En la vida cotidiana de forma natural vamos formando parte de diversos grupos humanos; pertenecemos a un grupo familiar, después a un grupo de escuela, formamos grupos de amigos, grupos deportivos, artísticos, de relax, entre otros. Cada uno con miembros y con finalidades distintas, pero tienen en común la riqueza del aprender a vivir en la diferencia y favorecer el desarrollo de una sana socialización. El grupo humano constituye a nivel social un fundamento importante en el desarrollo individual y comunitario.

De acuerdo con el desarrollo de cada persona, los grupos van aportando elementos de crecimiento conforme las actividades que se realizan en común. La dinámica de grupos es una disciplina de las ciencias de la educación que se encarga de estudiar los efectos que tiene el grupo sobre cada uno de sus miembros, entendidos como procesos de cambio a nivel de actitudes, sentimientos y percepciones de uno mismo y de los demás (Garaigordobil, 2000).

Autores como Mucchielli (1977), Pallarés (1982), Andueza (1983), Brown (1988), Castillo (1991) y Ayestarán (1996) desarrollan postulados del origen y evolución de los grupos humanos, de los procesos de interacción que se van estableciendo con el tiempo, las funciones que le corresponden, los beneficios de participar en ellos y los mecanismos para una adecuada conducción.

La vivencia de grupo se torna enriquecedora en la medida que existe la apertura para conocer e incorporar nuevos elementos que los demás aportan. Una visión más extendida de la vivencia grupal según Goleman (2006), nos lleva a incluir en la inteligencia social, capacidades como la empatía y el interés por los demás que enriquecen las relaciones interpersonales.

“La receptividad social del cerebro nos obliga a ser sabios y a entender no sólo el modo en que los demás influyen y moldean nuestro estado de ánimo y nuestra biología, sino también el modo en que nosotros influimos en ellos”. (Op. Cit: 25).

El centrar la atención en el grupo dentro del desarrollo del tema de cambio de actitudes, responde a la necesidad de establecer la justificación del grupo como apoyo en la generación y cambio de actitudes. Cómo el grupo se convierte en un factor de cambio en su cotidiana interacción.

El programa de intervención psicopedagógica que se desarrolla en este trabajo, se aplica en sus dos fases a un grupo de internos penitenciarios. Este grupo humano con sus características y condiciones específicas aporta de igual manera elementos que sirven a cada miembro para su integración y revisión de aspectos personales que considere pueden o deben ser modificados. El grupo es un factor y medio que puede favorecer el cambio de actitudes.

Las características del trabajo en grupo dentro de la intervención, son diferentes en cada fase. Durante la primera, con apoyo en la dinámica de grupo se implementa una metodología grupal tipo taller, donde se brindan diferentes herramientas para el trabajo de exploración personal. La segunda fase es una vivencia de grupo de encuentro, con características específicas del modelo teórico de Carl Rogers (1900-1987) que se explica en el siguiente capítulo de esta investigación.

De acuerdo con Mucchielli (1977:143) “la dinámica de grupo se puede considerar como un método de cura terapéutica y busca e intenta operar un cambio en los individuos con vistas a su mejor adaptación. Esta dinámica también incluye el estudio y la utilización del grupo como medio para provocar cambios en las organizaciones más complejas. El grupo viene a ser como un estadio intermedio entre el individuo y las organizaciones sociales, es potencialmente capaz de intervenir en las dos direcciones y suscitar procesos de cambio tanto a nivel personal como social”. En una y otra dirección el grupo se convierte en referente de conductas, de valores y de sentimientos, de esta manera, en la medida que se integre el individuo podrá a su vez aportar los elementos de sí mismo que son necesarios al grupo.

La dinámica de grupo, sus componentes y el proceso de desarrollo, se expondrán con más detalle a lo largo de los siguientes capítulos. Lo que nos interesa en este apartado es mencionar únicamente aquellos aspectos que justifican la modificación de actitudes dentro de la vivencia de grupo. Es así que citando a Mucchielli (1977: 149) enunciaremos las incidencias del cambio en grupo que se dan a tres niveles:

- a) *A nivel del yo* se produce un aumento de la conciencia de nuestros propios sentimientos y reacciones, así como del efecto que producimos en los demás; un aumento de la conciencia de los sentimientos y reacciones de los demás, así como del efecto que producen en nosotros; *un cambio de actitud hacia uno mismo*, hacia los demás y hacia el grupo como tal; y una adquisición de habilidades

sociales para relacionarnos a nivel interpersonal de manera más eficaz y satisfactoria.

- b) *A nivel del papel social* se produce un aumento de la conciencia de nuestro papel social y de nuestra responsabilidad en los procesos de cambio; también *un cambio de actitud hacia nuestro rol*, hacia el rol desempeñado por los demás y hacia las relaciones sociales en el ámbito socioprofesional...; y un aumento del conocimiento social que permita relacionarse eficazmente en este mismo ámbito.
- c) *A nivel de las organizaciones sociales* provoca un aumento de la conciencia del valor de la acción de la dinámica de grupos y de los problemas de organización en los organismos sociales en general; un cambio de actitud y un mayor conocimiento para la resolución de problemas de la organización; y finalmente un aumento de la eficacia de los organismos sociales debida a la acción de estos pequeños grupos.

4. MEDICION DE ACTITUDES

El poner medida al ser humano es una tarea muy difícil, ya que la complejidad que nos constituye condiciona muchas veces el establecimiento de parámetros de conductas y reacciones que puedan ser comunes y objetivas. Hace casi 80 años comenzó de forma sistemática la investigación sobre la medición de actitudes, mediante un artículo de Thurstone (1928), donde afirmaba: "las actitudes pueden medirse" (Lameiras, 1997: 195). A partir de este hecho que Dawes (1974) llama 'revolucionario' se ha sumado una labor fructífera en el desarrollo de técnicas para la cuantificación actitudinal.

Después de que Thurstone marca la pauta, los métodos métricos se fueron perfeccionando con los avances de técnicas para el análisis estadístico de los datos, análisis de varianza, análisis factorial y demás aspectos. Fishbein y Ajzen (1972) lograron identificar a lo largo de cuatro décadas más de 500 métodos para medir actitudes, aunque solamente unos pocos han contado con la suficiente aceptación para que su uso sea generalizable.

De acuerdo con el esquema de Lameiras (1997), las propuestas de clasificación en la medición de actitudes se estructuran en informes verbales y en técnicas no verbales. En los informes verbales cita a Petty y Cacioppo (1981) quienes distinguen entre las medidas directas e indirectas para medir actitudes, dependiendo de si el sujeto sabe que está siendo medida su actitud o si lo desconoce.

En la medida indirecta de las actitudes, donde el sujeto desconoce que está siendo evaluado, destacan las técnicas 'proyectivas' mediante las que se infieren las actitudes del sujeto en función de las respuestas emitidas en los test (por ejemplo: Test de percepción temática o el Rorschach). Estos se basan en la convicción de que las actitudes llevan una distorsión sistemática en el pensamiento y sobre los juicios que emite el sujeto. Para algunos autores, como Fishbein y Ajzen (1975), son técnicas poco fiables.

Otras técnicas de este tipo indirecto son la de alternativa de error de Hammond (1948), la de Thisthethwaite (1950) sobre las distorsiones en el razonamiento lógico y otra conocida como de plausibilidad de Cook (Wally y Cook, 1965; Brighman y Cook, 1970).

Para la medida directa de actitudes es importante considerar los pilares tradicionales sobre los cuales se asientan las técnicas: el escalamiento psicofísico y la valoración psicométrica. Ambas perspectivas influyen en el modo en el que las actitudes son medidas. Dentro de la tradición psicofísica se encuentran las escalas de Thurstone (1929) y el escalamiento de magnitud de Stevens (1953, 1975), técnicas métricas que aspiran a una medida representacional. En la tradición psicométrica, que tiene su origen en los test psicológicos o mentales, al no existir correlato físico como en el caso de la medición psicofísica, las personas son situadas 'directamente' sobre el atributo en cuestión. Dentro de esta tradición se encuentran las técnicas de Likert (1932) y el Diferencial Semántico de Osgood, Suci y Tannenbaum (1957) (Lameiras, 1997; Morales, 2000).

Por su parte la técnica de Guttman (1941, 1944) combina aspectos de ambas perspectivas, la psicofísica –para los estímulos- y la psicométrica –para las personas-, al ser una técnica de escalamiento simultáneo para los estímulos y las personas. Para este autor las técnicas no verbales o de respuestas corporales, esta autora las clasifica en las de la intensidad a la dirección actitudinal y las de elaboración cognitiva. Estas medidas psicofisiológicas surgen principalmente en la década de los ochenta y demuestran capacidad de aportar información no sólo de intensidad sino también de la dirección actitudinal, junto a aspectos afectivos y cognitivos (Cacciopo y Petty, 1983; Lameiras, 1997).

Esta investigación orientada al cambio de actitudes en jóvenes de un centro penitenciario se basa sobre dos ejes específicos: *actitud hacia sí mismo* y *actitud hacia la vida en prisión*, ante lo cual es necesario la medición de las mismas. Apoyados en el diseño de la evaluación del programa de intervención, se emplea para esta medición de actitudes una metodología mixta: cuantitativa y cualitativa, con el fin de integrar los elementos que una y otra brindan.

Atendiendo al esquema de Lameiras (1997) desarrollado previamente, desde la metodología cuantitativa se emplean para la medición de actitudes tres escalas de informe verbal, con medida directa y valoración psicométrica (tipo Likert). Para medir la *actitud hacia sí mismo* se emplean las escalas AFA Autoconcepto de Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1991) y la primera parte de Actitudes de Delgado, F. (1999). Para medir la *actitud hacia la vida en prisión* se aplican las escalas de Clima social en Instituciones Penitenciarias (CIES) de Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1984) y la segunda parte de Actitudes de Delgado, F. (1999). Su elección y justificación se desarrolla en los siguientes apartados.

En la metodología cualitativa, para evaluar las dos actitudes se emplean técnicas de observación (Taylor y Bogdan, 1986; Colás y Buendía, 1992; Rodríguez, et al, 1996), conversación cotidiana (Valles, 1999), entrevista

(Mason, 1996; Rodríguez, et al, 1996; Fernández, 2006), técnicas de conocimiento y autodescripción (Cascón y Beristain, 1986; Cascón, 1990).

Las diversas técnicas empleadas en la metodología cualitativa se basan en la perspectiva fenomenológica donde lo que la gente dice y hace es producto del modo en que percibe y define su mundo (Taylor y Bogdan, 1986). Marcando una línea de coherencia, estas técnicas de tipo fenomenológico se explican desde los métodos inferencial y autodescriptivo que se desarrollan en los siguientes apartados.

4.1. Medición de actitudes hacia sí mismo

El medir la actitud hacia sí mismo es igualmente una tarea difícil por ser parte del ser humano tan complejamente evaluable y porque el concepto que cada persona tiene de sí, es privado, personal y no directamente observable, hasta el punto que prominentes teóricos en este campo como Combs y Snygg (1959, citado en Garanto, 1984: 21) afirmaron que “el ‘autoconcepto’ no puede medirse y que como máximo sólo puede ser indirectamente inferido de la conducta de las personas”. Garanto (Op Cit.), comparte la primera parte de esta afirmación, pero pone en tela de juicio la segunda parte.

Según este autor, si se fuera consecuente en seguir las teorías fenomenológicas debería utilizarse una metodología inferencial para investigar actitudes hacia sí mismo, ya que el principio básico afirma que “si la conducta es función de las percepciones del individuo, entonces, haciendo cuidadosas observaciones de dicha conducta, sería posible inferir la naturaleza del campo perceptual que produce la misma” (p. 21). Sin embargo, Rodríguez (1982) reconoce que la inferencia presenta enormes dificultades para una correcta aplicación. De aquí el desarrollo de una corriente partidaria de emplear la declaración del sujeto acerca de su propio concepto (autoimagen declarada) como único medio factible de acceder al mismo.

Acerquémonos a estos planteamientos metodológicos y conozcamos de forma breve sus principales postulados:

** Métodos inferenciales:*

Según Garanto (1984), estos consisten en dibujar y describir el concepto que de sí mismo tiene un individuo a través de una persona que no sea el propio sujeto, ya sea mediante test proyectivos, mediante la observación del comportamiento o mediante entrevistas. Los autores que utilizan esta metodología (Combs y Snygg, 1959; Ziller, 1973) fundamentan su trabajo en la hipótesis de que el individuo es incapaz de llevar a cabo una adecuada y objetiva descripción de sí mismo porque se halla muy condicionado por sus propios mecanismos de defensa.

Dichos autores afirman que el concepto inferido de sí mismo obtenido por este método, está basado en el supuesto de que si el comportamiento es una función de la percepción, sería posible observar el comportamiento e inferir la naturaleza de las percepciones de sí mismo que originaron dicho

comportamiento. Sin embargo, existe la constancia de que estos mismos autores admiten que la metodología inferencial no es la única y verdadera medida del autoconcepto, y que el método de autoobservación puede ser útil y en ocasiones necesario.

** Métodos autodescriptivos*

Estos consisten en la respuesta verbal o escrita que el individuo hace de sí mismo. Esta puede ser mediante una forma totalmente libre, sin ninguna pauta indicativa (autoobservación libre) ó mediante autoobservación dirigida, que consiste en la autodescripción del sujeto a partir de una cuestión general que se le formula o de forma más sistemática mediante una serie de adjetivos referidos al sí mismo, o un cuestionario construido con ese objetivo (Garanto, 1984).

“Si el sujeto es capaz de percibirse a sí mismo, el método es válido para acceder al conocimiento, sentimientos y comportamientos que el individuo tiene de, con y para sí mismo y quien únicamente podrá decir de sí mismo en plenitud es el propio sujeto” (Op. Cit: 22). Esta afirmación es un punto de partida para nosotros en esta intervención, la confianza de que el interno es quien tiene la percepción más objetiva de su ser personal y que las diferentes herramientas son un apoyo útil en este autodescubrimiento.

En esta postura se presentan defensores como Gordon (1968), L'Ecuyer (1975), Patterson (1961), Super (1963), Rogers (1969). Interesa destacar estos autores ya que para nuestra intervención son los postulados rogerianos los que orientan una sección considerable de nuestra metodología.

Ambos métodos han sido criticados desde diversos puntos de vista. La crítica al método inferencial radica en que no es del todo objetivo, ya que juega un papel importante la subjetividad del observador, por no tener el significado real del sujeto observado, por los avatares que provengan ya del inconsciente, ya de los mecanismos de defensa del sujeto observado. A los métodos autodescriptivos se les acusa de basarse exclusivamente en la introspección que el sujeto realiza en sí mismo, y dicen que esta puede ser ilusoria, desfigurada y subjetiva.

Según Garanto (1984), los miedos ante los métodos autodescriptivos se fundamentan en el riesgo de que el sujeto oculte o disfrace aquellos rasgos característicos personales que no sean socialmente aceptables o parezcan no ser bien vistos por el entrevistador. Estas situaciones pueden suceder, aunque también pueden presentarse en el método inferencial.

Este mismo autor se muestra convencido de que la autoobservación o autodescripción del sujeto está formada por un conjunto de autopercepciones que pueden verse desfiguradas por las deformaciones que consciente o inconscientemente pone en juego el sujeto para conservar su sentimiento de congruencia, de continuidad o consistencia interna; pero seguimos pensando y afirmando que el auténtico campo experimental del individuo es aquel en el que reacciona cotidianamente, sea objetivamente exacto o inexacto dicho campo.

Pero que es el campo experiencial subjetivamente real porque forma parte de la realidad interna del sujeto, de su campo fenomenológico, de su vivencia más genuina y que es por lo mismo el que realmente nos interesa. Pretendemos abarcar únicamente los contenidos conscientes, el campo fenomenológico y el sí mismo experiencial y quien mejor puede decir de ellos es cada individuo a través de la autodescripción, sin restar valor a la percepción del observador.

En el ambiente penitenciario este juego metodológico resulta especial y significativo, ya que por un lado, en la autodescripción el interno puede manejar los conceptos que mejor le convengan sobre sí mismo, o que de forma libre y auténtica exprese realmente lo que percibe de sí mismo. En el lado de la inferencia puede realizarse una descripción apegada a la realidad del sujeto o realizarla totalmente desfasada de la realidad.

Autores como Montmollin (1984), Garanto (1984), Benayas (1992), coinciden en afirmar que el concepto de sí mismo hace referencia a las percepciones conscientes que el individuo tiene de sí mismo. La explicación la encontramos en la misma descripción, ya que sería incongruente y contradictorio definir autoconcepto a la percepción que hace un observador sobre otra persona. Patterson (1961: 161) afirma que “no hay ninguna otra aproximación para la determinación del concepto de sí ya que, por definición, este es la percepción del sí mismo hecha por el propio individuo, y entonces nadie más puede referirla o describirla”. Esto mismo lo afirma Super (1963: 5) cuando refiere que “el autoconcepto de un individuo es su concepto de sí mismo, no las inferencias hechas por un otro exterior”.

Esta postura es sostenida también por Wylie (1974: 39), quien afirma que “la autodescripción es el método más apropiado para medir el autoconcepto”. L’Ecuyer (1994), un autor fundamental para nuestro trabajo es también partidario de los métodos autodescriptivos.

4.1.1. Metodología empleada en esta investigación

Para la evaluación de la actitud hacia sí mismo dentro de esta investigación, debemos considerar varios aspectos de interés:

a) Recordar y ubicar el concepto sobre ‘sí mismo’, que se desarrolló en apartados anteriores, para poder interpretar las actitudes que se refieren a él. El sí mismo, inicialmente abordado por Allport (1935, 1943, 1954), fue designándose posteriormente como autoconcepto, autoestima, autopercepción, autointegración, autoconciencia (Rogers, 1957, 1964; Garanto, 1984; Wylie, 1961; Perrón, 1964; Gordon, 1968). Llegando a ser identificado por la mayoría de los autores como concepto de sí mismo o autoconcepto.

b) El autoconcepto (sí mismo) que una persona tiene, puede llegar a ser conocido por dos vías: desde lo que la persona dice de sí misma y desde lo que manifiesta de su sí mismo y que puede ser observado.

Aquí es donde se reconcilian tanto los métodos autodescriptivos como los inferenciales. Se concede la razón a los autores que defienden la

autodescripción como la mejor forma de conocer el autoconcepto de la persona, por ser 'privado, único y la percepción más objetiva' y también se da la razón a quienes apoyan que mediante la observación y la entrevista se puede llegar a conocer el sí mismo de la persona. En esta investigación optamos por realizar una metodología mixta en el abordaje del sí mismo.

c) La actitud hacia sí mismo puede ser conocida mediante la autodescripción que los internos realicen sobre su sí mismo, a la cual puede accederse mediante las dos escalas de tipo cuantitativo y con técnicas cualitativas como la entrevista, técnicas de conocimiento personal y autoevaluación.

d) La inferencia es el otro método para conocer la actitud hacia sí mismo que tiene una persona, lo cual puede obtenerse por medio de la observación, la conversación cotidiana y técnicas de conocimiento personal.

Revisemos cada uno de los instrumentos y técnicas que se emplearán para la evaluación de la actitud hacia sí mismo.

** Instrumentos de tipo cuantitativo*

a) Escala AFA de Autoconcepto de Musitu et al (1991) (Anexo 14).

Esta escala fue diseñada por Musitu, García y Gutiérrez, como un medio de respuesta ante las limitaciones y carencias metodológicas en la evaluación del autoconcepto. Basados en modelos previos como el de Shavelson y colaboradores (1976), proponen este modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto, definiéndolo como la "percepción que el individuo tiene de sí mismo, la cual se basa directamente en sus experiencias en relación con los demás y en las atribuciones que el mismo realiza de su propia conducta" (Musitu, et al, 1991: 5). Este concepto se asocia con los que anteriormente se han venido analizando.

Es un instrumento que integra componentes académicos, emocionales, sociales y familiares. Son siete las características fundamentales en el autoconcepto: organizado, multifacéticos, jerárquico, estable, experimental, valorativo y diferenciable.

La escala de autoconcepto responde directamente a la necesidad de la evaluación de actitudes en esta investigación por ser un diseño orientado a uno de los componentes del sí mismo que mencionan los autores consultados. La dirección de sus 36 afirmaciones refleja una visión importante del interno sobre su sí mismo y el sentido práctico de su estructura favorece su aplicación. En el capítulo 5 de esta investigación se añade alguna información complementaria sobre esta escala y se enmarca en el conjunto de las otras escalas.

b) Escala de Actitudes (ad hoc) de Delgadillo, F. (1999) (Anexo 16)

Ante la necesidad de contar con un instrumento que evaluara la actitud hacia sí mismo, asociada al ambiente penitenciario, se diseñó esta escala experimental (ad hoc). El mismo entorno penitenciario de evaluación

diagnóstica de la investigación sirvió de campo experimental en el proceso de construcción de esta escala y de punto de referencia en el diseño del mismo.

Para la formulación de la escala se consideraron los aportes teóricos de Coopersmith (1964), Rosemberg (1973), L'Ecuyer (1975, 1978) y Garanto (1984). Directamente se abordó el esquema de Fitts (1972) como punto de referencia y el modelo de Likert (1976) para el diseño estructural.

Fitts (1972) en su esquema sobre el sí mismo, integra los componentes de autoconcepto (cómo se percibe la persona), autoestima (cómo se acepta la persona) y autocomportamiento (cómo se comporta consigo mismo), los cuales se interrelacionan con los aspectos físico, moral, personal, familiar y social (Garanto, 1984: 18).

Con base en este esquema y los postulados teóricos que lo sustentan, se realizó el diseño de la escala de actitudes, retomando los tres aspectos, pero modificando su estructura y añadiendo el aspecto de la asertividad como componente de la actitud hacia sí mismo. La escala combina también aspectos evaluativos de la actitud hacia la vida en prisión, los cuales serán explicados en la siguiente parte.

Los tres aspectos que corresponden a la actitud hacia sí mismo son:

- Autocuidado / Autoestima (donde se integra el autocomportamiento)
- Autoconcepto
- Asertividad.

Los temas de autoestima, autocomportamiento y autocuidado, han sido desarrollados previamente, siendo pilares claves en el concepto de sí mismo. El concepto que se integra es el de asertividad, como componente del sí mismo, por ser el aspecto de expresión de la persona de su mundo interno y su conexión con el exterior.

Para Castanyer (2004: 23) la asertividad es la “capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás”. Para Eduardo Aguilar (1993), significa tener la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa, y tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario.

Ser asertivo implica no doblegarse ante cualquier acción que intente violar el respeto a lo propio y al mismo tiempo se somete a la firme exigencia individual de respetar profundamente, en las acciones personales, los derechos humanos de los demás.

De acuerdo con este autor los componentes de la asertividad son: respetarse a sí mismo, respetar a los demás, ser directo, honesto y oportuno, control emocional, saber decir y escuchar, ser positivo y la expresión no verbal de los mensajes (Op. Cit).

En el momento del diseño estructural de la escala se consideraron por un lado las propuestas de diferentes autores sobre los modelos existentes y por otro las observaciones de profesores expertos en la materia. Fue así que se optó por el modelo de Likert (1932, 1976).

Renis Likert (1932) desarrolla un modelo de 'valoración sumariada', convirtiéndose en un procedimiento de medida que ha gozado de una gran aceptación (Lameiras, 1984: 207). Este modelo de 'valoración sumariada' de Likert es una escala ordinal y aditiva, que Torgerson (1958) clasifica como una técnica de medida de actitudes centrada en el sujeto y anclada en la tradición psicométrica. Implica una gama de afirmaciones que formarán los ítems de la escala con respecto a los que el sujeto emite su evaluación de favorabilidad, desfavorabilidad o indiferencia. Con esto se obtiene un porcentaje total para cada sujeto al sumarizar los valores de cada alternativa elegida y, a mayor puntuación, actitudes más favorables, y las puntuaciones obtenidas son vistas como indicadores de una variable latente común (Op. Cit.).

Para la construcción de una escala de este tipo, Likert propone dos tipos de análisis de ítems, a) análisis de correlación y b) análisis basado en el criterio de 'consistencia interna', recomendando él mismo este segundo método por ser más práctico. Para que el ítem se mantenga –según este segundo método– es necesario que cuanto más favorable sea la actitud de una persona, mayor probabilidad de elegir ítems favorables y por tanto menos probabilidad de elegir ítems desfavorables y viceversa.

La popularidad de esta escala de medida de las actitudes viene condicionada por la simplicidad de los procedimientos involucrados en su construcción y los distintos métodos de construcción de escalas sumativas correlacionan altamente unas con otras (Alwin, 1973).

Para atender a las fases en el proceso de construcción de esta escala de actitudes se atendió directamente a los planteamientos de Edwards (1957), Kerlinger (1975), Sierra Bravo (1992) Bolívar (1995) y Morales (2000). Sobre el proceso de construcción y su justificación se explica con más detalle en el apartado de la evaluación del capítulo 5 de esta investigación.

** Técnicas de tipo cualitativo:*

Para conocer las actitudes hacia sí mismo que tiene una persona, se ha explicado la importancia de combinar los métodos autodescriptivos y los inferenciales. Dentro de esta investigación se toma como apoyo diversas técnicas de tipo cualitativo para facilitar el conocimiento de estas actitudes.

Las técnicas que se emplean para el objetivo de evaluación actitudinal son observación (Taylor y Bogdan, 1986; Colás y Buendía, 1992; Rodríguez, et al, 1996), conversación cotidiana (Valles, 1999), entrevista (Mason, 1996; Rodríguez, et al, 1996; Fernández, 2006), técnicas de conocimiento y autodescripción (Cascón y Beristain, 1986; Cascón, 1990) y autoevaluación (Rogers, 1972a, 1973). En el desarrollo del diseño de investigación del capítulo 5 se desarrolla el fundamento teórico de cada una de estas técnicas.

4.2. Medición de actitudes hacia la vida en prisión

Desde el capítulo anterior y en el desarrollo de este capítulo (4.2), se ha expuesto la trascendencia e importancia de la vida penitenciaria y las diversas necesidades que desde diversos puntos piden ser atendidas. Esta intervención quiere sumarse a los esfuerzos que varias personas y grupos realizan en beneficio de los internos de estos centros. El aporte concreto es favorecer en ellos un cambio de actitud hacia la vida en prisión, hacia lo que supone estar encarcelado durante un periodo de tiempo.

Se explicó anteriormente los elementos estructurales que forman un centro penitenciario y su influencia en las actitudes que los internos generan durante su estancia en reclusión. Ahora nos ocupamos del cómo medir estas actitudes para que con la intervención se logre favorecer su modificación.

En la revisión bibliográfica que se realizó no se encontró ningún instrumento específico que midiera actitudes hacia la vida en prisión; existen algunos estudios e instrumentos orientados al clima social penitenciario (Moos et al, 1984; Pérez, 1985; Baratta, 1990; Caño y Domínguez, 2000; Pozo). Ante esta situación y a sugerencia de algunos expertos en la materia, se aplicará la escala de Clima Social para Instituciones Penitenciarias (CIES) de Moss et al (1984) y la segunda parte de la escala de actitudes (Delgadillo, 1999), diseñada para este propósito. Estas escalas cubrirán la parte cuantitativa de la evaluación. Por el lado cualitativo se emplearán técnicas como la observación (Taylor y Bogdan, 1986; Colás y Buendía, 1992; Rodríguez et al, 1996), conversación cotidiana (Valles, 1999), entrevista (Mason, 1996; Rodríguez, et al, 1996; Fernández, 2006), técnicas de conocimiento y autodescripción (Cascón y Beristain, 1986; Cascón, 1990).

A través del panorama penitenciario expuesto en esta investigación, nos hemos acercado a un conjunto de elementos y situaciones que resultan poco alentadores en la encomienda de la recuperación de los internos. El conocer las actitudes que los internos tienen hacia el edificio, los servicios, autoridades, funcionarios, actividades, compañeros y demás situaciones no resulta fácil de evaluar. Sin embargo es uno de las necesidades de esta investigación para poder responder en alguna medida a sus necesidades y pueda lograr la modificación de las mismas.

En esta investigación, el ambiente penitenciario está siendo enfocado desde el paradigma fenomenológico, conociendo la realidad tal y como se presenta, analizando los elementos que la integran y conociendo el modo en que la persona percibe y define su mundo (Taylor y Bogdan, 1984). De las escuelas de pensamiento relacionadas con la fenomenología, nos apoyamos en el interaccionismo simbólico porque atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea (Op. Cit: 24). Algunos de los representantes más significativos de esta escuela son Charles Horton (1902), John Dewey (1930), George Hebert Mead (1938), Robert Park (1915), W. I. Thomas (1931) entre otros.

La evaluación de actitudes en la vida penitenciaria se ilumina en los postulados de esta escuela por contener elementos que apoyan y sostienen la lectura e interpretación que los internos pueden hacer del centro en que viven y sus condiciones ambientales. Para Blumer (1969), el interaccionismo simbólico reposa sobre tres premisas fundamentales:

a) Las personas actúan respecto de las cosas o personas, sobre la base de los significados que tienen para ellas.

b) Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción. Una persona aprende de otras personas a ver el mundo.

c) Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación. Este proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma (Blumer, 1969, citado en Taylor y Bogdan, 1986: 24).

4.2.1. Instrumentos empleados en esta investigación.

Con esta base teórico-metodológica, se explica a continuación cada uno de los instrumentos y técnicas que se emplearán para evaluar las actitudes hacia la vida en prisión, tanto desde el método cuantitativo como cualitativo.

** Instrumentos de tipo cuantitativo*

a) Escala de Clima Social en Instituciones Penitenciarias (CIES) de Moos et al (1984) (Anexo 15).

En la primera mitad de la década de los 90, se despertó en España un interés especial por la psicología ambiental. En el año 1995, Rocío Fernández Ballesteros, de la Universidad Autónoma de Madrid, encabezó una labor de búsqueda y diseño de materiales para evaluar estos campos. Ella y su equipo tuvieron como propósito partir de materiales ya diseñados sobre espacios concretos y con el paso del tiempo ir abriendo los ambientes de aplicación.

Como un primer paso tomaron las escalas de clima social elaboradas por R. H. Moos y su equipo de la Universidad de Stanford (California), orientadas a evaluar familia, trabajo, centros penitenciarios y escuela. Tomando como referencia estas escalas, el propósito de este equipo español es continuar con el diseño de escalas orientadas a hospitales, residencias universitarias, grupos de convivencia, u otras.

En nuestra investigación una de las necesidades está orientada a la evaluación de actitudes hacia la vida penitenciaria. Sin embargo, como se ha mencionado en párrafos anteriores, puesto que no se encontró un instrumento que específicamente las evalúe, se pensó aplicar una escala que se ajuste más al aspecto actitudinal. Fue así que se eligió la escala de clima social (CIES) de Moos et al, en su versión española adaptada.

Las 90 afirmaciones que componen la escala, orientadas a evaluar el clima social, guardan en sí una actitud implícita. Tal como se ha desarrollado

en apartados anteriores, una actitud está integrada por los componentes cognitivo, afectivo y conductual, que en su coherencia y equilibrio manifiestan las creencias, pensamientos y afectos de la persona. Así lo recordamos en la definición de Rokeach (1968) “una organización relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación que predisponen a la persona para responder de una determinada forma” (Rodríguez, 1989: 206).

La evaluación del clima social penitenciario, desde esta escala se realiza a través de afirmaciones orientadas a conocer opiniones, creencias, sentimientos, percepciones, reacciones, motivaciones, entre otros rasgos. Esta serie de posturas se incrustan en los campos cognitivo (opiniones, creencias, percepciones), afectivo (sentimientos, deseos), y comportamental (reacciones).

La orientación de estas afirmaciones, que bien podemos llamar actitudes se agrupa desde esta escala en rubros muy específicos: Implicación, Ayuda, Expresividad, Autonomía, Realidad, Personal, Organización, Claridad y Control. Como nos damos cuenta, cada una de estas sub-escalas recoge una serie de actitudes que los internos reflejan en su vida cotidiana.

Veamos el reflejo actitudinal de cada sub-escala, de acuerdo con los descriptores de los mismos autores:

Implicación: se evalúa el grado en que los internos son activos y animosos en las actividades que el centro organiza, su interacción social con los demás internos y la propuesta de planes de acción. Estos rasgos para nosotros reflejan actitudes de participación, socialización e implicación en la vida del centro.

Ayuda: esta mide el grado en que los internos son alentados a ayudar y apoyar a los compañeros y también en la ayuda que reciben del personal. Una subescala que manifiesta una actitud de colaboración y participación.

Expresividad: se refiere al grado en que el centro anima a los internos y al personal a expresar abiertamente sus sentimientos, incluyendo el enfado. La actitud que se refleja es de apertura y espontaneidad.

Autonomía: es el grado en que se anima a los internos a tomar iniciativas programando actividades y participando en la dirección del centro. La actitud manifiesta es de participación y socialización.

Realidad: grado en que el ambiente del centro orienta a los internos para cuando dejen el centro, su preparación profesional o laboral y metas para el futuro. Esta subescala guarda una actitud de aceptación de las actividades y del ritmo de vida del centro.

Personal: es el grado en que se anima a los internos a preocuparse de sus problemas y sentimientos personales y a intentar comprenderlos. Una clara actitud de autocuidado y autoprotección.

Organización: es el grado de importancia que la organización y el orden del centro tiene para los internos. Mediante esta subescala reflejan su actitud hacia el centro, su organización y efectividad.

Claridad: es el grado en que los internos conocen las expectativas de la rutina diaria del centro, con normas y procedimientos. Mediante esta subescala se valora su actitud hacia las normas del centro, la información que tienen y la funcionalidad de las mismas.

Control: mide el grado en que el personal utiliza medidas para supervisar a los internos, sea en las actividades programadas o en las relaciones ordinarias. Esta subescala igualmente refleja una actitud de los internos hacia la vida cotidiana en el centro y la percepción del control que existe sobre ellos.

Haciendo una relectura de esta escala se puede aplicar desde el campo actitudinal, insistiendo en que las afirmaciones guardan al mismo tiempo una idea, una carga afectiva y una acción, o alguna de las tres.

b) Escala de Actitudes (ad hoc) de Delgadillo, F. (1999) (Anexo 16)

En la escala de Actitudes diseñada para esta investigación (Delgadillo, 1999), la segunda parte se destina a la evaluación de actitudes hacia la vida en prisión. Con base en los elementos teóricos que se analizaron y que se han expuesto anteriormente, se seleccionaron tres rubros que a juicio del autor y de los expertos, encierran las características esenciales de lo que implica la vida en prisión:

- *Percepción del centro*, este aspecto evalúa las actitudes que el interno tiene sobre el centro: planta física, servicios, autoridades, atención profesional, personal de custodia, organización y funcionalidad.

- *Participación / Socialización*, este rubro evalúa el nivel de implicación en las actividades propuestas tanto por el personal técnico y profesional del centro penitenciario, como por grupos de apoyo externo. Además el nivel de relación que mantiene con sus compañeros del centro.

- *Aceptación del estilo de vida*, aquí se evalúan aquellas situaciones que reflejan la actitud del interno respecto a la asimilación ante el hecho de vivir en prisión, sus proyectos a futuro, la manera de enfrentar cada día dentro del centro y los niveles de ansiedad con que lo asume.

Estos elementos que evalúan las actitudes hacia la vida en prisión están integrados en la misma escala que valora la actitud hacia sí mismo. Su explicación y justificación se han hecho, tanto en apartados anteriores como en el diseño de la investigación en el capítulo 5 de esta investigación.

* *Técnicas de tipo cualitativo:*

Para conocer las actitudes que los internos tienen hacia la vida en prisión mediante los métodos descriptivos e inferenciales, se utilizarán algunas técnicas de tipo cualitativo. Estas técnicas, empleadas de igual modo en la evaluación de actitudes hacia sí mismo, son la observación (Taylor y Bogdan, 1986; Colás y Buendía, 1992; Rodríguez, et al, 1996), conversación cotidiana (Valles, 1999), entrevista (Mason, 1996; Rodríguez, et al, 1996; Fernández,

2006), técnicas de conocimiento y autodescripción (Cascón y Beristain, 1986; Cascón, 1990). Así mismo se indica que en el desarrollo del diseño de investigación del capítulo 5 se desarrolla metodológicamente cada una de estas técnicas.

CAPITULO III

LA PROPUESTA HUMANISTA DE CARL ROGERS

Los capítulos anteriores nos han acercado al ambiente y condiciones del fenómeno de la delincuencia, a sus factores y al perfil de los jóvenes que viven esta difícil problemática. Por otro lado, se ha analizado el campo de las actitudes como tema central de intervención y modificación en los jóvenes del centro que participarán en este programa. En este tercer capítulo se plantea el modelo desde el cual se trabajará metodológicamente en la intervención.

Los objetivos de esta investigación se orientan a la modificación de actitudes en jóvenes delincuentes, una de las necesidades más apremiantes observada en el contacto con ellos. Para ello se pensó en formas de trabajo no convencionales y en estrategias que desde su circunstancia respondan a su propio crecimiento. En este capítulo se desarrollan los modelos y las formas desde las cuales se pretende brindar a los jóvenes internos este apoyo. Nos ubicamos frente al marco explicativo de la propuesta teórica que sustenta esta intervención desde el aspecto de las formas y los modos de trabajo.

Este planteamiento metodológico se fundamenta en el modelo del humanismo psicológico de Carl Rogers conocido como *El enfoque centrado en la persona*. De este modelo se desprenden, por un lado, la aplicación educativa llamada *Educación centrada en la persona*, y por otro, los conocidos *Grupos de encuentro*. Estas dos vertientes del modelo rogeriano fundamentan la metodología de intervención en las dos fases del programa. La Educación centrada en la persona, en la primera fase y el Grupo de encuentro en la segunda.

El contenido de este capítulo se compone de tres partes principales:

- a) La visión general de lo que significa el enfoque centrado en la persona y sus postulados.
- b) Los principios fundamentales de la educación centrada en la persona, como aplicación educativa de la práctica terapéutica. Modelo que sustenta el taller de la primera fase de la intervención.
- c) El acercamiento al desarrollo teórico del grupo de encuentro, la propuesta rogeriana sobre la que se desarrolla la segunda fase de intervención.

La intención de elegir esta visión humanista, guarda el significado de aportar estos valores y posturas que en los ambientes penitenciarios parece que se olvidan.

1. EL ENFOQUE CENTRADO EN LA PERSONA

Antes de entrar directamente en el desarrollo de los fundamentos teóricos del *Enfoque centrado en la persona*, consideramos necesario presentar de forma breve algunos datos biográficos del autor que propone este modelo terapéutico y educativo, para ubicar mejor sus planteamientos.

Carl R. Rogers nació el 8 de enero de 1902 en Oak Park, Illinois (USA), dentro del seno de una familia religiosa. Cuando él tenía 12 años se trasladaron a vivir a una granja de Wisconsin, ante la decisión de su padre por vivir una vida más tranquila en el campo. Bajo la influencia del contacto con la naturaleza, Carl ingresa a la carrera de Agronomía en la Universidad de Wisconsin. Dos años más tarde, entra en la facultad de historia a fin de ingresar posteriormente al seminario.

En 1922, Carl es elegido por sus compañeros como representante de la universidad para asistir a la Confederación de Estudiantes Cristianos en China. Los seis meses que permaneció en Oriente tienen un fuerte impacto en su vida, le abrió nuevos horizontes la diversidad de credos, formas de pensar y de vivir. Descubre en toda esta experiencia lo común en la bondad del ser humano y su deseo y compromiso por hacer el bien a los demás. A su regreso a casa, con el impacto de la experiencia, y con la inquietud de la vocación sacerdotal, ingresa al seminario teológico en 1924.

Después de dos años como seminarista, decide retirarse, ya que esta experiencia no cubría sus expectativas y sentía que su mundo de intereses no cabían dentro de las limitaciones que la vida religiosa demandaba. Convencido de que su vocación es la ayuda al ser humano, ingresa a la facultad de psicología en la universidad de Columbia, donde realizó también estudios de filosofía.

A partir de 1926, durante 12 años, Rogers trabaja en el departamento de prevención contra la crueldad infantil en Rochester como terapeuta dedicado a la clínica, la diagnosis y la investigación con *jóvenes y niños delincuentes*. Con base en este trabajo y su experiencia terapéutica, inicia lo que más tarde llamará la terapia centrada en el cliente, que más tarde renombraría como *Terapia centrada en la persona* (person centered approach). Durante este tiempo escribe un libro sobre el tratamiento clínico del niño problema.

En la década de los cuarenta y principios de los cincuenta, Rogers se dedica a la psicoterapia que ya podríamos denominar rogeriana, a la docencia y a escribir sobre su teoría y su experiencia. Aparece en estos años su libro *Counseling and Psychotherapy (1951)*, donde sienta las bases de la denominada psicoterapia centrada en la persona o autodirectiva, la cual revoluciona el tratamiento psicoterapéutico y ofrece una importante aportación a la corriente de la psicología humanista, conocida también como la tercera fuerza.

En 1947 Rogers inicia en la Universidad de Chicago una experiencia que denomina *grupo de encuentro*, un aporte importante a la psicoterapia de grupo con una gran riqueza teórica. En estos grupos la finalidad es obtener un aprendizaje no sólo a nivel cognitivo, sino experiencial, los participantes son corresponsables con las facilidades de la estructuración de los procesos individual y grupal.

Rogers considera que entre las décadas de los cincuenta y sesenta realiza su mayor investigación sobre las relaciones terapéuticas. Durante estos años es invitado por varias universidades a impartir cursos, seminarios y

conferencias acerca de su teoría, que fue bien aceptada, tanto por psicólogos, sino también por científicos, físicos y público en general; aunque también recibió muchas críticas por parte de psicoterapeutas ortodoxos y conductistas.

Otra aportación importante de Rogers es en el campo de la educación. Su teoría puede ser considerada como una gran revolución callada de los sistemas educativos. En su libro *Libertad y creatividad en la educación (1978)*, propone al educando una liberación de imposiciones y programas preconcebidos que le permita buscar dentro de sí aquellas potencialidades que lo conduzcan a adquirir el conocimiento que él mismo siente que necesita para lograr la plenitud como persona.

A lo largo de su obra Rogers presenta nuevas modalidades para el desarrollo de las clases, analiza los fundamentos filosóficos de su teoría y brinda al educador un programa autodirigido y práctico para su aplicación en el sistema educativo actual.

Esta última aportación de Rogers, conocida como educación centrada en la persona, reconoce la influencia de Golstein, Angyal, Allport Masserman, May y otros autores que han hecho grandes aportaciones a la teoría de la personalidad y su dinámica dentro del campo humanista.

Desde 1964 se estableció en La Jolla, California (USA), en el Western Behavior Sciences Institute, donde continuó su labor educativa, terapéutica e investigadora. Cuenta con una producción considerable de textos, artículos y ponencias sobre su propuesta terapéutica y educativa.

Poco tiempo antes de morir se le preguntó a qué se debía su energía, su dinamismo, su agilidad física y mental a los 85 años. Carl respondió: "A que toda mi vida he corrido riesgos, que me han llevado a una apertura a la experiencia y al aprendizaje, que me han mantenido verdaderamente vivo". Murió el 4 de febrero de 1987, después de una intervención quirúrgica. (Rogers, 1966, 1973, 1978a; González, 1991).

1.1. Antecedentes filosóficos de este enfoque

En el desarrollo histórico de la humanidad se han generado diferentes movimientos, escuelas e ideologías con el fin de interpretar el mundo, el hombre, la vida, el conocimiento y un sin fin de aspectos de la realidad que forman parte de las inquietudes humanas. Desde las culturas más antiguas heredamos una serie de inquietudes y cosmovisiones que a través de los siglos continúan replanteándose en diferentes épocas, sociedades y representantes. Todo para procurar conocimientos y seguridades ante nuestra existencia.

En la actualidad tenemos una importante variedad de propuestas, ideas y visiones de la realidad, que manifiestan la riqueza y herencia de pensadores y científicos de los siglos pasados. Este bagaje cultural que nos envuelve debe favorecer un desarrollo más sano, equilibrado y humano de nuestra vida. Las propuestas filosóficas e ideológicas las vemos reflejadas en todo lo que forma parte de nuestra vida: política, economía, educación, vida familiar, participación

social y hasta la práctica religiosa. Todo lo que hacemos manifiesta de manera directa nuestra propia cosmovisión y una filosofía por la que hemos optado.

Nuestras visiones y actuaciones ponen de manifiesto los rasgos éticos, epistemológicos, antropológicos, cosmológicos, axiológicos y teológicos que llevamos en el interior. Cada actitud, opción y proyecto que realizamos guarda toda una serie de valores, reflexiones y posturas con las cuales vamos sellando nuestro paso por este mundo.

La realización de este trabajo de investigación refleja de igual modo una serie de valores, inquietudes y opciones, que se centran en el ser humano. Es una visión antropológica alternativa que se alimenta en el humanismo psicológico, el cual tiene raíces en el movimiento filosófico existencialista. Desde esta escuela de pensamiento iniciamos enmarcando esta propuesta.

** Movimiento existencial humanista*

El existencialismo es un movimiento filosófico y humanístico que surgió en Europa a partir de la crisis social que tuvo su raíz en los dramas socio-filosóficos surgidos después de las grandes guerras del siglo XX, sobre todo después de la segunda guerra mundial. Desde la visión de algunos autores como Gutiérrez (1980) y Basave (1978), a esta corriente se le atribuye un carácter realista, que discute y propone soluciones a los problemas más inherentes a la condición humana, como el absurdo vivir, la significancia e insignificancia del ser, el tema eterno del tiempo, la libertad, el ateísmo, la relación Dios-hombre, la naturaleza del hombre, entre otros temas.

Las ideas de este movimiento buscan revelar lo que rodea al hombre, haciendo una descripción minuciosa del mundo material y abstracto en el que se desenvuelve el individuo, para que obtenga una comprensión propia y pueda dar sentido o encontrar una justificación a su existencia.

El existencialismo encuentra sus antecedentes más significativos en el filósofo danés Sören Kierkegaard (1813-1855), llamado 'padre del existencialismo' quien influyó en varios pensadores. De igual manera influye la fenomenología de Edmund Husserl (1859-1938), la cual es empleada como método en este enfoque.

En esta corriente también encontramos posturas como la del francés Jean Paul Sartre (1905-1980), quien afirma que no hay naturaleza humana. Este filósofo postula que la existencia precede a la esencia, que los seres humanos primero existimos y luego adquirimos sustancia, es decir, sólo existimos mientras vivimos, vamos aprendiendo de los demás que han inventado cosas abstractas, desde Dios hasta la existencia de una naturaleza humana previa (Sartre, 1980).

La característica principal del existencialismo es la atención que presta a la existencia concreta, individual y única del hombre. Su tema central de reflexión es la existencia del hombre. Encontramos algunas frases que son representativas de esta corriente, por ejemplo: 'Lo que existe es el hombre y

las cosas toman su ser en él o a través de él', 'El hombre no tiene una esencia que le determine a ser o a comportarse de una manera concreta, sino que él mismo es su propio hacerse, su propio existir', 'El hombre es libertad y conciencia. Libertad porque el hombre es un modo de ser que nunca es dado de antemano' (Ortiz Monasterio, 1990).

En cuanto a la postura e importancia relacionada con la existencia de Dios, podemos identificar tres escuelas de pensamiento existencialista:

- a) El *ateo*, donde Sartre es su máximo representante,
- b) El *agnóstico*, con representantes como Albert Camus (1913-1960) y Martín Heidegger (1889-1976). En esta postura la existencia o no de Dios, es una cuestión irrelevante para la existencia humana.
- c) El *cristiano*, con autores como Kierkegaard, Jacques Maritain (1882-1973), Gabriel Marcel (1889-1973), entre otros.
Martín Buber (1878-1965), representa el existencialismo judío.

Otros autores identificados con el existencialismo son: Miguel de Unamuno (1864-1936), Ortega y Gasset (1883-1955), Emmanuel Lévinas (1906-1995), Karl Jaspers (1883-1969) y Max Scheler (1874-1928).

En su aplicación al terreno psicológico encontramos esta corriente en un primer momento en el psicoanálisis existencial, que combina presupuestos filosóficos existenciales sobre la naturaleza humana con el método fenomenológico de Husserl, con el fin de tener un mayor y mejor entendimiento, además de una mayor efectividad en el tratamiento terapéutico. (González, 1991). Esta autora y otros autores más, señalan la popularidad de esta corriente durante varios años, ya que se ha preocupado por dilemas claves del hombre del siglo XX.

La experiencia de la crisis sufrida en el mundo ante las secuelas de las guerras del siglo pasado, subordinado a las personas, a los grupos y sociedades ante el estado de bienestar, lo cual produjo una serie de interrogantes sobre la existencia misma, una búsqueda de explicación a los antiguos valores y el profundizar en la verdadera naturaleza humana. Todo este conjunto de circunstancias orillaron al hombre a replantear el mismo sentido de su existencia.

Desde la perspectiva de Gutiérrez (1980), la corriente existencialista debe su auge a que surge como resultado de la huella emocional que dejan en la humanidad las guerras mundiales, es el resultado de una época en la cual la lucha entre el individuo y la masa es el signo más evidente, y aparece la profunda necesidad de una reflexión filosófica para enfrentarse a los estragos de las guerras. El sentido principal del existencialismo es revalorar a la persona y a la comunidad humana.

El desarrollo científico y tecnológico que fueron surgiendo en esa época, ante toda una serie de descubrimientos y avances, vino a poner al hombre frente a un universo inmenso, donde él se siente parte del todo y corre peligro de perder identidad y significado propio (Frankl, 1980).

Dentro de las primeras influencias que tuvo el existencialismo en el psicoanálisis existencial, encontramos a Viktor Frankl, quien en su obra *Psicoanálisis y existencialismo* (1950), analiza lo complejo del mundo, sus desconciertos, incertidumbres y movimientos provocados por el mismo hombre y comenta que cada época del mundo tiene sus propias neurosis y que cada tiempo necesita una terapia especial. En sus reflexiones y análisis afirma: “En realidad hoy no nos enfrentamos, como en los tiempos de Freud, con una frustración sexual, sino con una frustración existencial. El paciente típico de nuestros días no sufre tanto, como en los tiempos de Adler, bajo un complejo de inferioridad, sino bajo un abismal complejo de falta de sentido acompañado de un sentimiento de vacío, razón por la cual me inclino a hablar de un vacío existencial” (p. 28). Aquí, como en otros de sus textos, este autor toca uno de los puntos vitales de ese periodo histórico y que se ha extendido por más años, el asunto del vacío existencial en el hombre.

Viktor E. Frankl, fue fundador de la ‘tercera escuela vienesa de psicoterapia’, también el creador de la logoterapia y como lo hemos comentado, es una importante figura existencialista. Su experiencia en Europa durante la guerra y su vivencia en los campos de concentración, son un testimonio y argumento existencial en él para dar un ‘sí a la vida’.

Hasta ese momento histórico, quienes se encargaban de explicar la realidad y naturaleza del hombre, eran las posturas psicoanalíticas y conductistas que tenían gran peso en el ámbito científico, y ejercían gran influencia en varios ámbitos sociales. Fue entonces que aparecen los existencialistas quienes enfatizan el punto de vista de la conciencia de la persona, de su existencia, su autodirectividad orientada y tendiente a su ser y existir (González, 1991). Aparecen como respuesta para aquellos que ninguna de las posturas anteriores convenció con sus argumentos. Era una visión nueva con otras perspectivas de acercamiento al hombre y al mundo.

Para autores como Ortiz Monasterio (1990), Gutiérrez (1980), González (1991), Elizalde, et al (2006), la concepción del ser humano de los teóricos existencialistas tiene su fundamento en la filosofía y en la religión. La valoración que hacen parte de la referencia histórica de quienes contribuyeron de forma directa con su pensamiento en esta corriente. Se ha mencionado ya la gran influencia del pensamiento del danés Kierkegaard, del alemán Husserl. De igual manera se ubica con un aporte importante a Martín Heidegger (1899-1974), a quien se considera padre del análisis existencial, quien fue discípulo de Husserl y además gran admirador de Kierkegaard. Posteriormente el suizo Ludwig Binswanger y Medard Boss son distinguidos exponentes de esta corriente.

Después de los autores que podríamos considerar como pilares del existencialismo, encontramos una serie de pensadores que de forma similar comparten esta visión del mundo, de la realidad y del hombre. Por citar algunos: A. Storch, G. Bally y Rolland Kuhn en Suiza, J. H. Van der Berg y F. J. Buytendijk en Holanda, Eugene Minkowsky en Francia, V. E. Von Gebattel en Alemania y Edwin Straus primero en Alemania y más tarde en los Estados Unidos. Con esta extensión de pensamiento a lo largo de varios países nos

damos cuenta del impacto que tuvo la expansión de estas ideas en ambientes académicos y sociales.

La evolución de las formas de pensar y la adaptación a las condiciones del ser humano son factores que en el desarrollo de la filosofía son claves. No podemos quedarnos en las visiones e interpretaciones del pasado, sino que debemos actualizar y adecuar el pensamiento a la época en que vivimos y a las necesidades que tenemos. Ese es el sentido del filósofo auténtico, del amigo real de la sabiduría, del que de manera sensata interpreta la realidad y vive acorde con ella, congruente con su postura y la cosmovisión.

El existencialismo surge como respuesta a este proceso de adaptación del pensamiento a la realidad y al filosofar natural en un tiempo concreto. Las necesidades de la misma época generaron su aparición y su aplicación.

** Relación entre existencialismo y humanismo*

Al hablar de humanismo no nos referimos al movimiento surgido a finales de la Edad Media como reacción al pensamiento de varios siglos, sino a la recuperación de los valores esenciales del ser humano que retoma principalmente la filosofía y la psicología desde el siglo pasado. La filosofía humanista genera una nueva visión y concepción del hombre que defiende la libertad y la tendencia del ser humano a desarrollarse y promoverse. “Este humanismo se relaciona y emparenta con el existencialismo básicamente en sus posturas filosóficas y antropológicas, en su visión del ser humano y en los cuestionamientos que ambas corrientes se plantean” (González, 1991: 36).

De los diferentes campos del quehacer filosófico, es el aspecto antropológico el que centra la atención ante la evolución social y de pensamiento en estas corrientes filosóficas del siglo XX. Una época llena de cambios donde tal vez el hombre ya no es el centro como en el humanismo renacentista, sino que debe considerarse parte de un todo ante los nuevos requerimientos del avance científico y tecnológico.

Entre los teóricos más destacados del enfoque existencial humanista, encontramos a Abraham Maslow (1908-1970), Gordon Allport (1897-1967), Carl Rogers (1900-1987), Rollo May (1909-1994) y Víctor Frankl (1905-1997). Las contribuciones de estos teóricos a la psicoterapia y a la educación han enriquecido a la psicología y la psiquiatría modernas. Además han ayudado a construir una nueva visión y reflexión sobre el ser humano y sus fines en una etapa específica de la historia.

El enfoque existencial humanista resalta y desarrolla de manera especial las preocupaciones filosóficas de lo que significa ser realmente humano, de lo que constituye su naturaleza y las potencialidades que puede desarrollar. Pretende ir más allá de lo que las ciencias físicas y naturales han ofrecido, integrando en su visión las experiencias subjetivas de la persona, de lo que constituye su mundo interior (Ortiz Monasterio, 1990). Una visión integradora de todos los componentes que forman al ser humano. Lo que se entiende como ‘visión holística’ y no parcializada como en la tradición científica.

Uno de los postulados fundamentales del enfoque existencial humanista es sobre el tema de la libertad y la responsabilidad. Para ellos estas cualidades del hombre van de la mano. La visión terapéutica desde estos postulados existencialistas se centra en la condición humana y en la comprensión total hacia la persona. De acuerdo con Ana Ma. González (1991: 37), el objetivo inicial en la terapia existencial humanista es “que la persona se responsabilice de su propia existencia, que reconozca que a pesar de todas las experiencias y limitaciones, existe un grado de libertad de elección que le hace responsable de sí mismo. Para responder adecuadamente a los requerimientos de su vida, necesita desarrollar hábitos para atender a lo que sus sentidos y valores le presenten y reconocerse capaz de tomar decisiones que le comprometan en su actuar”.

Este eje de preocupación por la condición humana, nos obliga a hacer una relectura de este objetivo desde el campo donde esta investigación se centra: *el mundo penitenciario*. Un lugar donde habitan personas que reciben un trato a su condición humana totalmente diferente al de quienes vivimos en el mundo ordinario, personas a las que hay que ayudar a que se responsabilicen de su existencia a pesar de las muchas limitaciones que han tenido; a que descubran la otra cara de la libertad física y puedan responder a los requerimientos de su vida y de la sociedad en la que viven. Acompañarlos en el descubrimiento de su capacidad de decisión y de compromiso con lo que deciden. Esta tarea es realmente humanitaria, pues significa favorecer una visión en la persona de su propia humanidad y del sentido de su existencia.

Para brindar esta atención humana, el enfoque existencial humanista no presenta técnicas específicas ya que la importancia se centra en la ‘comprensión a la persona’, en la atención a su necesidad y en las habilidades del terapeuta para responder a ella. Son fundamentales las actitudes del acompañante, su forma de relacionarse, el uso que haga de su propia intuición y la capacidad de comunicación en varios niveles. May (1961), destaca como característica esencial de este enfoque, la comprensión de la naturaleza del ser humano.

Tanto May (1961.), como Tillich (citado en Ruitenbeek, 1962), presentan al ser humano como un ser viviente cuyo comportamiento está en constante y continuo cambio, y que tiene la capacidad única de ser consciente de su existencia dinámica. La capacidad que el ser humano tiene de ser consciente de sí mismo, le permite la toma de decisiones y le da el poder de elección. La dirección de estas elecciones tiende al desarrollo y a la maduración de sus potencialidades innatas. Es aquí donde entran en juego la conciencia que tiene de su propia libertad y responsabilidad y del uso que haga de ellas al decidir.

Sin embargo, no podemos negar que existen en el ser humano situaciones que escapan a su control, lo que supone que existan respuestas limitadas, aunque no por ello sean predeterminadas. Para estos autores (Op. Cit.), la libertad significativa del ser humano consiste precisamente en esa capacidad de elección, y, en este sentido, él se crea a sí mismo y a sus mundos, lo que significa que se responsabiliza de su propia existencia.

De igual modo, la conciencia de sí mismo la adquiere el hombre a través de la interacción con otros seres humanos, su humanidad es la consecuencia de vivir con otras personas; de lo contrario el hombre podría existir como un animal, sin relacionarse con otros seres humanos.

El pensar este proceso de concientización desde la vida cotidiana y ante oportunidades de realización resulta difícil, pues sabemos que son aspectos de la vida que muchas veces se pasan por alto. Esto nos lleva nuevamente al mundo penitenciario donde las oportunidades han sido más limitadas y una de las consecuencias es el vivir sin esta conciencia en el uso de la libertad y su manejo adecuado en el momento de tomar decisiones.

En este sentido de conciencia diferente, Rogers (1978b), explica que el ser humano posee medios para la autocomprensión, para cambiar el concepto de sí mismo, las actitudes y el comportamiento autodirigido, y esos medios y capacidades pueden y deben ser explotados con sólo proporcionar un clima favorable de actitudes psicológicas.

Esta postura de Rogers pone de manifiesto la confianza en la persona y la posibilidad de cambio en sus actitudes. Ante el trabajo con jóvenes internos en un centro penitenciario esto resulta esperanzador, ya que los recursos y potencialidades que tienen en su persona son los factores para propiciar un cambio en su conciencia y en su actuar. El complemento es proporcionar el clima de actitudes psicológicas favorable y el acompañamiento adecuado para que pueda establecerse dicha transformación.

Un joven con conductas delictivas, humanamente cuenta con un número importante de potencialidades y una tendencia natural a su construcción positiva, a pesar de que no haya tenido oportunidades de manifestarlo. De acuerdo con los planteamientos de Rogers (Op. Cit.), existen situaciones que bloquean el desarrollo constructivo de la persona, como es el caso en un joven delincuente. Sin embargo este autor insiste en que a pesar de lo adverso del ambiente y de las circunstancias, la persona sigue conservando la tendencia hacia su desarrollo integral. Aunque seguirá existiendo el problema de la influencia negativa del ambiente sociocultural que condiciona el actuar de las personas, y por otro lado la percepción social hacia los delincuentes a quienes se les ve con pocas posibilidades de recuperación

Rogers (Op. Cit.), insiste que en todo organismo existe una corriente subterránea de movimiento hacia la realización constructiva de sus posibilidades inherentes, y también una tendencia hacia un desarrollo más completo y complejo, que él denomina *tendencia actualizadora*, y que está presente en todos los organismos vivos.

Para este autor las tendencias a la autoactualización y a la trascendencia son innatas en el ser humano. La primera se refiere al desarrollo del potencial innato y a la independencia del control externo, y la segunda, a ir más allá de la conciencia ordinaria lineal, a la necesidad de plenitud que los bienes transitorios no satisfacen y que llevan al hombre a desbordar los límites terrenales y proyectarse más allá del horizonte histórico e individual. Estas

tendencias transformadas en actitudes manifiestan claramente la posibilidad de la persona de humanizarse en plenitud.

Para el enfoque existencial humanista el ser humano nace con un enorme potencial a desarrollar; tiende hacia la vida, el bienestar, el desarrollo, la trascendencia y la promoción personal y comunitaria. Es un ser social por naturaleza y busca su realización por medio del encuentro con otros seres humanos. Nace libre y se responsabiliza por su propia existencia (Frankl, 1950; Rogers, 1966; May, 1969). Estos conceptos leídos desde la realidad delincinencial chocan totalmente con las visiones y situaciones expuestas. Desde la prisión, la percepción es de un hombre que nace para el malestar, para la destrucción, para el daño comunitario. Un ser antisocial por condicionamiento que busca la destrucción de otros seres humanos y nunca se hace responsable de su propia existencia.

Estos autores explican que el ambiente ejerce una importante influencia en el ser humano, y que sin embargo, el hombre tiene la capacidad de influir en el medio, así como de elegir entre varias alternativas y conducir su vida hacia sus propias metas. Insisten además que el ser humano es digno de confianza y responsable de su comportamiento. Aspectos que además de la dificultad de demostrar a la sociedad desde el ambiente penitenciario, encierra una dificultad mayor en que los internos se convenzan de esta confianza en sí mismos y actúen conforme a ella.

Generalmente el concepto que un teórico tiene de la naturaleza del ser humano influye significativamente en las teorías que desarrolla. Dentro del existencial humanismo este concepto tiene especial importancia. González (1991) sintetiza de manera metafórica esta visión conceptual, explicando que esta corriente considera al hombre como el piloto que ejerce control sobre su comportamiento y las situaciones a las que se enfrenta, que lleva el timón de su vida y elige el curso que desea llevar. Las influencias del mar y del viento están presentes todo el tiempo, así como los puertos a los que desea llegar, de manera que está en sus manos la responsabilidad de ejercer influencia sobre estos elementos para dirigir su propia embarcación.

Sin embargo, ante esta postura es importante considerar sus limitantes y las objeciones que se le han presentado ante la realidad humana con todas sus facetas. El conductismo por ejemplo se opone a esta visión por considerar que no podemos vivir sin limitantes, que la libertad no es total y que somos frutos del condicionamiento del ambiente, que el ser humano constantemente se ve restringido por varias circunstancias (Skinner, 1953; Watson, 1929).

De esto pueden dar cuenta con precisión un número significativo de internos en centros penitenciarios donde uno de los factores que han influido en su conducta ha sido el medio ambiente. Sin embargo tampoco podemos cerrarnos a las posibilidades humanas de transformación interior, lo cual significaría no confiar en la persona y su potencial.

Es cierto que no existe un enfoque teórico que presente una idea pura de ser humano, de aquí la necesidad del equilibrio y el ponderar los elementos

–en este caso- que del existencial humanismo explican con mayor sentido de realidad las posibilidades de la naturaleza humana, para no caer en un fanatismo o en una visión ingenua y superficial del ser humano, y con ello debilitar el sentido de la misma teoría.

En esta investigación mantenemos la convicción de confianza en el ser humano, en su tendencia al desarrollo y a sus posibilidades de transformación. Una visión positiva de la posibilidad de cambio cuando la persona logra tomar conciencia de su ser, su libertad y su responsabilidad. Esto a través de un acompañamiento y un clima que le sea favorable.

1.2. Carl Rogers y su propuesta al humanismo psicológico

Hablar del humanismo psicológico y de la relación con el existencialismo filosófico, supone un acercamiento a lo que integra este movimiento, considerando su ubicación histórico-geográfica y algunas ideas fundamentales que nos sirvan como marco de referencia en la reflexión de este capítulo.

El humanismo psicológico es una corriente psicológica que aparece en Estados Unidos a mediados del siglo XX como parte de un movimiento cultural más general, que involucra ámbitos de la política, las artes y algunas ciencias (Lafarga, 1978). En ámbitos psicológicos es una nueva propuesta que se presenta como una reacción al psicoanálisis y al conductismo, corrientes psicológicas predominantes en la época. Esta nueva corriente expone una visión positiva del ser humano y distinta sobre su existencia.

Pretende en sus principios la consideración global de la persona y acentúa sus aspectos existenciales, tales como la libertad, el conocimiento, la responsabilidad, etc., criticando a la psicología dominante que se preocupaba solo de aspectos cuantificables o patológicos de la persona. Su visión destaca la parte potencial del ser humano y la necesidad de integración y realización. Maslow (1980), uno de los representantes de este movimiento, lo denomina 'la tercera fuerza' (el psicoanálisis y el conductismo son las otras dos), mostrando con su teoría de la motivación humana el propósito de integrar formas en que se expresaba su quehacer psicológico.

Los antecedentes principales de este movimiento se encuentran en la reacción contra el pensamiento que generaron los que reducían la psicología al estudio de los seres humanos a mera ciencia natural (González, 1991). Los primeros que comienzan a postular una visión diferente son Gordon Allport (1935, 1954), con su teoría de la personalidad, Rogers con sus trabajos en Chicago, Rollo May y Maslow, en el mundo Norteamericano. En Europa Ludwig Binswanger postulaba estas ideas. Además el mismo espíritu de la época que criticaba la deshumanización de las personas sirvió como referente y motivación para que estas ideas se establecieran. La perspectiva del humanismo psicológico se identifica con la visión holista del ser humano, que lo considera un sistema unificado. Para muchas personas y ambientes psicológicos significó una respuesta necesaria.

A pesar de que los antecedentes filosóficos de esta corriente están anclados en el existencialismo europeo, es un movimiento esencialmente norteamericano. Según Lafarga y Gómez (1978), Schultz (2002) y González (1991), los modelos humanistas que comienzan a surgir en esa época se caracterizan especialmente por:

- + La importancia que conceden a la percepción subjetiva del mundo o realidad como determinante fundamental de la conducta.

- + La afirmación de que cada persona posee de manera innata un potencial de crecimiento o desarrollo de sí mismo, orientado hacia metas positivas como la armonía, el amor, la alegría.

- + La postura de que la persona es considerada en sí misma como sujeto independiente y plenamente responsable de sus actos, sin plantearse causas subyacentes como hacen los conductistas o psicodinámicos.

- + Afirmando que solo podemos comprender a una persona cuando nos podemos situar en su lugar para percibir el mundo desde ella misma. Destacando con ello el valor de la empatía.

- + La intervención terapéutica que se suele centrar en el aquí y el ahora de la experiencia actual e inmediata.

Continuando con los planteamientos que esta corriente propone, otros autores como Dicaprio (1987), Davidoff (1989) y Elizalde, et al (2006), coinciden en que los psicólogos humanistas:

- Enfatizan lo único y personal de la naturaleza humana, y su confianza en ella.

- Plantean una naturaleza humana intrínsecamente buena y con tendencia innata a la autorrealización.

- Postulan la trascendencia del Ego, ya que la autorrealización supone ir alcanzando niveles de conciencia más evolucionados.

- Hablan de la superación de la escisión mente/cuerpo; ya que el cuerpo es fuente de vida y medio de expresión de necesidades. Para esta postura funcionamos como organismo total integrando mente y cuerpo.

- Destacan el reequilibrio entre polaridades y revalorización de lo emocional, contra la tendencia occidental que sobrevalora lo racional, lo cual ha marcado un desequilibrio en el desarrollo de la persona. La psicología humanista opta por un mayor equilibrio.

- Optan por la valoración de una comunicación que implique el reconocimiento de otro en cuanto tal, dejar de ver a los otros como meros objetos y pasar a la importancia personal, verlos integralmente.

** La propuesta de Rogers al humanismo psicológico*

Dentro de este marco que nos ambienta el humanismo psicológico, para nosotros en esta investigación es fundamental la propuesta de Carl Rogers, que desde su visión de ser humano y desde las formas de abordar su desarrollo se considera para apoyar la metodología de esta intervención.

La propuesta rogeriana enmarcada dentro de la llamada 'tercera fuerza', ha ejercido gran influencia en los psicoterapeutas y consejeros norteamericanos (Huber y Baruth, 1991; Elizalde, et al, 2006).

La hipótesis central del pensamiento de Rogers es que el individuo tiene la capacidad suficiente para manejar en forma constructiva todos los aspectos de su vida, que potencialmente pueden ser reconocidos en la conciencia (Rogers, 1972, 1978). Desde la visión de este autor existe en el hombre una tendencia a la actualización, es decir, al desarrollo constante si se encuentran las condiciones adecuadas. El hombre para Rogers es positivo por naturaleza y por ello requiere respeto absoluto especialmente en cuanto sus aspiraciones de superación.

Lo que pretende nuestro autor para realizar este desarrollo humano y la manifestación de las potencialidades del ser humano, es a través de la terapia que se distingue por las actitudes de aceptación, comprensión y empatía, para acompañar adecuadamente a la persona a su pleno desarrollo y funcionalidad.

Para ello, Rogers desarrolla una teoría de la personalidad centrada en el concepto de sí mismo como núcleo de la personalidad. Para este autor, el autoconocimiento y el autoobservación vienen a través de nuestras primeras experiencias, mediante las cuales dominamos el ambiente por la consideración que otros nos muestran (Rogers 1957, 1961).

La teoría de Rogers (1951), está construida a partir de una sola fuerza de vida que llama 'tendencia actualizante', una motivación innata presente en toda forma de vida dirigida a desarrollar sus potencialidades hasta el mayor límite posible, un impulso hacia el crecimiento, la salud y el ajuste.

Rogers Inicialmente denominó su terapia como 'no-directiva y centrada en el cliente', después la renombró como 'centrada en la persona'. Actualmente se le identifica como terapia rogeriana no directiva. En palabras del mismo Rogers, encontramos la explicación que su terapia es de 'apoyo', y no reconstructiva, pues su propuesta es una reacción a las corrientes anteriores que postulaban la reconstrucción de la personalidad patológica. Para este autor la importancia es considerar el potencial humano y llevarlo a su desarrollo.

La terapia centrada en la persona, propone que el terapeuta debe ayudar a clarificar emociones en la persona, convertirse en un facilitador en el proceso para hacerlas conscientes y manejables. Este enfoque terapéutico no está formado por técnicas, sino por actitudes, las cuales pueden ser instrumentalizadas de diferente forma. La única técnica propiamente utilizada en este enfoque es el *reflejo*, como imagen de la comunicación emocional.

Cuando se emplea esta técnica, las intervenciones del terapeuta se plantean solo como posibilidades mediante el reflejo de los mismos sentimientos de la persona, nunca con juicios de valor. La participación y rol del terapeuta es fundamental en esta terapia. Debe ser alguien que comprende a la persona, la acepta, respeta y acompaña. Para Rogers (1966), algunas de las características básicas del terapeuta son: capacidad empática, autenticidad y

consideración positiva incondicional. Estas actitudes esenciales para este autor serán desarrolladas con mayor amplitud en los siguientes apartados.

El enfoque rogeriano parte esencialmente de que la persona tiene una tendencia actualizante y un valor único y personal, y que en momentos puede bloquearse por criterios de aceptación externa. Es así que la terapia es un medio para desbloquear el proceso anterior a través del involucramiento en las tres actitudes fundamentales que se proponen.

La lectura que se viene haciendo de la propuesta rogeriana en este trabajo de investigación orientado al campo penitenciario, encuentra respuestas en este desarrollo del autor, por mantener la confianza en el desarrollo pleno de la persona, a pesar de los bloqueos externos que haya encontrado. Otra fuente importante de motivación es la experiencia misma del autor en diversos ambientes donde trabajó su modelo, por mencionar algunos: clínica, educación, familia, dinámica de grupo, entre otros.

En estos ambientes prácticamente reeducativos, Rogers (1963) acuña el concepto de *experiencing*, refiriéndose a la experimentación consciente de un sentimiento que hasta ese momento fue reprimido. Esta vivencia (*experiencing*), permite a la persona modificar su autoconcepto distorsionado, dándose así una interacción mutua entre la experiencia y el autoconcepto.

Este planteamiento y testimonio experiencial, nuevamente es un argumento importante ante el trabajo en estos ambientes especiales, como son los centros penitenciarios, donde se refleja en gran medida un autoconcepto distorsionado y dañado de los internos, y una gran necesidad de recuperar una visión positiva de su personalidad.

En la misma línea, nuestro autor desarrolla el fenómeno de la *incongruencia*, como lo que el organismo experimenta y es necesario para mantener la aceptación o consideración positiva hacia sí mismo. Cuando esta se presenta se generan conductas defensivas en la persona que implican negación y distorsión. Es donde el terapeuta desde este enfoque debe comunicar al sujeto a través de las actitudes básicas (aceptación positiva incondicional, empatía y congruencia), lo que necesita en ese momento.

En la vida de todo joven con conductas delictivas, la incongruencia desde el enfoque rogeriano aparece constantemente. El choque entre la necesidad y la falta de atención adecuada de la misma, produce las respuestas orgánicas que Rogers menciona, apareciendo luego la negación, distorsión y actitudes defensivas. Podríamos afirmar que esta experiencia es constante en ellos.

** Principios del enfoque centrado en la persona*

La experiencia terapéutica de Carl Rogers le fue dando las pautas para la consideración de una propuesta diferente, donde la conducción del proceso quedara en manos de la persona. De ahí la denominación de terapia 'no-directiva centrada en el cliente'. Rogers (1951, 1966 y 1973), explica el por qué

no toma los conceptos de uso terapéutico tradicional como paciente, clínica o enfermedad; principalmente para eliminar la connotación patológica de la terapia y darle un sentido más humanitario y de confianza en la persona.

Inicialmente se refirió a su enfoque como 'terapia centrada en el cliente', y el mismo lo renombró años más tarde como 'terapia centrada en la persona'. Este enfoque '*no directivo centrado en la persona*', se basa en los siguientes principios:

1. La persona es valiosa por sí misma, independientemente de sus accidentes: edad, nivel socioeconómico, estado civil, nombre o nacionalidad.

El surgimiento de este enfoque acontece justamente terminada la segunda guerra mundial, provocada entre otros factores por cuestiones de ideología, diferencias raciales, niveles económicos, entre otros. Nace el enfoque en un ambiente de reconstrucción material y humana, donde era necesario retomar los valores fundamentales del ser humano.

Para este autor era urgente recuperar la visión del hombre integral y pleno, donde no importen las condiciones externas, ni accidentales, sino únicamente su dignidad y el valor de ser persona.

2. La naturaleza humana es constructiva y digna de confianza. Existen situaciones enajenantes que pueden bloquear el desarrollo constructivo del ser humano, pero incluso en estos ambientes adversos la persona conserva su tendencia hacia su desarrollo integral.

El sentido de este principio se aplica en diversas situaciones y puede interpretarse desde diferentes necesidades. Desde luego que en su momento urgía la interpretación socio-cultural de esta afirmación. Sin embargo, en esta investigación, nos tomamos la libertad de hacer una aplicación con orientación penitenciaria. Los jóvenes de nuestros centros, ante toda la problemática personal y delictiva que puedan cargar, siguen siendo dignos de confianza y seres con posibilidad de construcción. A pesar de los bloqueos que han tenido en su historia personal, siguen conservando su tendencia al desarrollo integral y una necesidad de vivir en plenitud y de forma sana.

3. La motivación básica del ser humano es su autorrealización (autoactualización), por medio de la cual desarrolla sus potencialidades.

Comúnmente escuchamos a personas que expresan que 'no están motivadas'; a estudiantes decir que 'les falta motivación'; a grupos que abandonan poco a poco sus ideales, que 'han perdido la motivación'. En la mayoría de estos casos reclaman estímulos externos que resuelvan de alguna manera lo que les corresponde a ellos para revivir su entusiasmo. Siguen pensando que la motivación es como un medicamento externo que llega para resolver el mal. Sin embargo, la sede motivacional es interior, cada persona debe descubrir los motivos propios para hacer las cosas, cada quien debe tocar sus propias fibras internas para recuperar la ilusión, el empeño y entusiasmo.

La referencia rogeriana a la motivación básica de autorrealización se deposita precisamente en el interior de cada persona, no es algo que se añada desde el exterior. Se pueden encontrar y asociar estímulos que favorezcan su acción, pero el surgimiento es únicamente personal. Eso viene depositado en nuestro equipaje personal y es necesario contactarlo para desarrollar las potencialidades que nos llevan a la realización personal.

4. La filosofía humanista considera que los impulsos agresivos son partes o elementos del hombre que surgen como producto de la enajenación en la cual éste pierde contacto consigo mismo, se cierra y adopta actitudes defensivas. Esta enajenación produce en él incongruencia y contradicción.

Nos encontramos ante otro principio aplicable a diferentes situaciones de necesidad humana. Nosotros recurrimos nuevamente a la interpretación desde el ámbito penitenciario. El fenómeno de la agresividad en jóvenes delincuentes es algo que generalmente forma parte de su perfil, es un mecanismo aprendido culturalmente para resolver situaciones o para defender su persona o bienes. Confirmando lo que afirma Rogers en este principio, la agresividad es fruto de la enajenación y de la falta de contacto interior. Esta produce manifestaciones serias de incongruencia y contradicción. Uno de los pasos necesarios es apoyar su proceso de recuperación del contacto interior y su congruencia.

5. La salud se manifiesta al vivir funcionalmente como un organismo total, integrado y unificado; es decir, cuando el individuo no tiene necesidad de negar aspectos de su existencia o de su experiencia.

La visión de hombre sano, integral y funcional, es una constante en los escritos de Rogers, una preocupación por inyectar en la sociedad estos valores urgentes para el logro de la felicidad. Este principio de su enfoque insiste nuevamente en la reintegración de estos valores humanos para obtener la salud. Esto mismo favorecerá la aceptación de los hechos del pasado y la integración de manera positiva en su persona.

6.- La agresividad surge cuando el individuo requiere defensa o protección a fin de sobrevivir y desarrollarse.

De alguna manera este principio coincide con el número cuatro, donde la propuesta se orienta a favorecer el proceso de contacto interior y al establecimiento de congruencia en toda persona. Se destacan especialmente las necesidades de sobrevivencia y desarrollo, dos situaciones que al verse amenazadas se reflejan de manera agresiva.

7. El aprendizaje significativo tiene que ser descubierto en la propia existencia.

En los siguientes apartados se desarrollará con más amplitud el tema del aprendizaje significativo, este fenómeno educativo que explica los avances o retrocesos en nuestros sistemas de vida personal y social. Es un aspecto de vital importancia en la incorporación de conocimientos y vivencias desde la utilidad y significado personal. Un bagaje propio para el sano funcionamiento y

desarrollo de cada persona, que se adquiere a través de la vida y no necesariamente en el ámbito escolar.

8.- Se puede confiar en la persona y en su innata curiosidad y deseo de aprender. El ser humano desea descubrir nuevos horizontes y adquirir nuevas posibilidades.

La inquietud por explorar y aprender por propio descubrimiento es una actitud innata en el ser humano. Esto lo sostienen varios psicólogos del desarrollo como Piaget, Erikson, Kohlberg o Vigotsky (Davidoff, 1989). Es importante no perder la confianza en esta tendencia natural y favorecer el crecimiento de estas actitudes. Propiciando este desarrollo, los horizontes de realización se ampliarán y se tendrán nuevas posibilidades de crecimiento.

** Críticas realizadas al enfoque rogeriano*

La historia nos ha enseñado entre otras cosas, que no ha existido un movimiento, ideología o corriente de pensamiento, que mantengan una verdad única o los mejores postulados para interpretar al mundo y al hombre. Cada periodo de la historia con sus movimientos e ideologías, han aportado importantes ideas al mundo, y al mismo tiempo hemos conocido sus limitaciones. Es casi imposible encontrar la postura perfecta.

El caso del humanismo psicológico y en concreto la propuesta de Carl Rogers no son la excepción dentro de este análisis histórico. De la misma manera que sus ideas y planteamientos para algunos son una respuesta adecuada, para otros se convierten en simples ideas sin razón ni fundamento.

Lo importante y enriquecedor es mantener una postura abierta a lo que cada movimiento y corriente nos aportan, saber aprovechar la riqueza de sus propuestas y valorar con sano juicio sus limitantes. Esto implica en su momento optar por uno u otro, a partir de la identificación que se tenga con esas ideas.

Presentamos algunas de las críticas que hemos encontrado en la bibliografía revisada sobre el tema, iniciando por los análisis autocríticos que Rogers hace sobre sus propuestas.

En la experiencia de grupo de encuentro, Rogers (1973: 78) menciona las características subjetivas y relativas que pueden presentarse ante el fenómeno del cambio personal, ya que la vivencia es única y no puede generalizarse. Otro rasgo que este autor menciona en uno de sus textos, es lo que denomina 'fracasos, desventajas y riesgos' que pueden darse en un grupo. Esto lo plantea en su libro *Grupos de encuentro* (1973: 44), donde menciona explícitamente algunos "peligros potenciales y desventajas de la experiencia" que pueden producir serios fracasos y conflictos cuando las cosas no se realizan adecuadamente.

El final de este libro, refiriéndose al grupo de encuentro el autor lanza una pregunta y luego plantea su reflexión: "¿Podremos desarrollar una ciencia humana capaz de explorar adecuadamente los problemas reales y sutiles que

surgen de la dinámica de un grupo de encuentro? Considero que, hasta ahora, por más ardor que se haya puesto en ella, la investigación representa tan solo débiles intentos, esencialmente anacrónicos. Salvo raras excepciones, las personas que analizaron el tema lo hicieron desde un punto de vista anecdótico –como yo lo hice en este libro–, o minuciosamente empíricos, para ofrecer rigurosos hallazgos que carecen de significación real. El desafío estriba en desarrollar una ciencia humana fenomenológica y realista, que esclarezca este campo de la actividad del hombre” (Rogers, 1973: 176).

Por otro lado, encontramos autores que no comparten del todo estas posturas y exponen sus análisis desde su propia perspectiva. Los juicios que se presentan en seguida aparecen en un texto de Vicente Garrido (1989).

“El modelo humanista de Rogers y Laing, entre otros, tiende a considerar la ‘alienación del yo’ como el origen de los problemas psicológicos. En este modo, el proceso terapéutico tendrá éxito cuando el individuo sea capaz de comprender las limitaciones que él mismo ha aceptado para su vida. La terapia implica que el clínico adopte una postura no directiva en la exploración del yo del cliente, en un clima de aceptación total. De este modo se facilita la meta de conseguir una mayor autonomía, autenticidad y espontaneidad” (p. 15).

Luego el mismo Garrido cita a Konarski y Spruill (1987) quienes comentan al respecto: “Como quiera que sea, los humanistas creen en la singularidad de cada persona, rechazan las técnicas tradicionales de diagnóstico por ser deshumanizadoras e inútiles para el tratamiento. Ellos buscan identificar los significados únicos y personales que la gente otorga a sus experiencias, no como les gustaría a otros que fueran (...) A causa de ello, optan generalmente por una terapia inmediata, sin ningún diagnóstico previo. No obstante, pueden emplear algún instrumento, con el propósito de comprender el funcionamiento de la persona, y no como medio de clasificación” (Garrido, 1989: 16).

Una tercera valoración, la hace el mismo Vicente Garrido (Op. Cit: 16), recuperando una cita de Sundberg, et al (1983): “La aproximación humanista abarca muchas modalidades de terapia, siendo sin duda la más popular la terapia centrada en el cliente, no directiva, de Carl Rogers. Las principales limitaciones de esta corriente son dos: su muy escasa base teórica y empírica, y el hecho de que la concepción humanista ignora una realidad meridiana, a saber, la de que muchos individuos precisan de ayuda externa especializada, para solucionar sus problemas, sin que en modo alguno sea suficiente el proceso de desarrollo personal (autorrealización) del sujeto”.

Autores como Davidoff (1989), Huber y Baruth (1991), Gibb (1970), al hacer el desarrollo de contenidos sobre este enfoque, presentan opiniones de varios autores que critican a esta corriente por su falta de rigurosidad teórica y por la falta de un mayor sustento epistemológico.

Con el respeto que estas valoraciones merecen y a pesar de la desconfianza científica que manifiestan, en esta investigación hemos optado por el enfoque existencial humanista y concretamente por la propuesta

rogeriana centrada en la persona. Para esta intervención penitenciaria elegimos esta postura que plantea una visión positiva del ser humano, que considera sus potencialidades y confía en las posibilidades de cambio. La percepción positiva y la confianza en su desarrollo son elementos sustanciales para nuestra intervención, sobre todo por lo devaluado del ambiente social hacia este lugar y por la visión negativa que los internos tienen sobre su propia persona.

1.3. Las actitudes fundamentales del enfoque rogeriano

Al inicio de los años cincuenta del siglo pasado, Rogers escribió un artículo en el que mencionaba las funciones del terapeuta y el clima adecuado que este enfoque necesitaba (González, 1991). En su escrito indicaba que la función por excelencia del orientador consiste en asumir el marco de referencia interno del cliente. Tiempo después (Rogers, 1962), mencionaba y desarrollaba seis condiciones actitudinales necesarias y suficientes para la creación de un ambiente terapéutico liberador; tales actitudes son las siguientes:

- a) Actitud auténtica de aceptación del cliente,
- b) Actitud de respeto al cliente
- c) La disposición de no evaluación al cliente, al ponerlo en el centro de todas sus evaluaciones,
- d) La actitud de comprensión empática,
- e) El empleo adecuado de las técnicas al considerarlas meros instrumentos de las actitudes, y
- f) Los límites necesarios para mantener estas actitudes.

Años más tarde (Rogers, 1966), las reduce solo a tres: la empatía, la aceptación incondicional y la congruencia. Rogers explica estas condiciones actitudinales no como técnicas o destrezas innatas del terapeuta, ni como actitudes practicadas o adquiridas por el orientador, tampoco como reglas metodológicas exteriores para la relación, sino como condiciones actitudinales que al ser experimentadas por el orientador implican un desarrollo dinámico de la relación terapéutica.

Estas tres actitudes, para este autor son importantes en la promoción del cambio y el desarrollo del potencial de la persona. Actitudes que además del campo terapéutico, se aplican también a la educación. En seguida se presenta cada una de las tres actitudes básicas para el enfoque rogeriano.

** Empatía*

Antes de desarrollar este concepto desde su aplicación en la psicología y la educación, consideramos necesario tener un acercamiento al surgimiento histórico y aplicativo de este término.

González (1991), explica que el concepto alemán *einfühlung*, traducido al español por Tichner como “empatía, significa: sentir dentro, sentir como si estuviéramos dentro del otro” (p. 87). Este concepto fue utilizado inicialmente en experiencias de tipo artístico y mímica motora. Un ejemplo ilustrativo es lo

que sucede en las experiencias teatrales, donde los actores deben representar papel, 'como si' fueran la persona. Esta es una de las manifestaciones más representativas del origen del concepto y de su aplicación práctica.

Posteriormente el uso del concepto empatía se fue ampliando a otras áreas como la filosofía, la sociología y la psicología. En 1846, el autor alemán F. T. Vischer, publica una teoría de la empatía aplicada a la estética donde describe cómo un observador ante una obra de arte, o de algún objeto estético, tiende a proyectar sus propios sentimientos (Op. Cit.).

Aplicado este concepto ya en el campo de la psicología, Allport (1935, 1954), explica en su teoría de la personalidad, que la empatía nace de las deficiencias de la teoría de la inferencia, la cual sostiene que al imitar al otro podemos saber cómo se siente y piensa simplemente porque sabemos cómo pensamos y sentimos nosotros cuando imitamos a otros. Esta crítica de Allport a la inferencia pone de manifiesto las carencias de esta teoría y los riesgos que pueden correrse cuando no se emplea con un sentido adecuado.

La acepción de la empatía como mímica motora había sido empleada ya por varios psicólogos ante la riqueza que aporta para el conocimiento de las personas mediante la lectura de los gestos. Un rasgo que sigue siendo fundamental en el lenguaje no verbal dentro de los procesos de comunicación y ambientes terapéuticos. Autores como Hall (1982), Davis (1983) y Caballo (1988), respaldan la importancia de este rasgo de comunicación no verbal.

Para Dymond (1949), la empatía es la trasposición imaginaria de uno mismo en el pensamiento, el sentimiento y la acción de otro. Manifiesta la capacidad de la persona para mover su mundo interior con el propósito de leer y entender mejor la experiencia que 'otra' persona está vivenciando.

En la reflexión actual sobre el tema, López y sus colaboradores (2006) explican la empatía desde dos factores, por un lado el cognitivo (capacidad de ponerse en el punto de vista del otro) y por otro lado el factor emocional (capacidad para compartir emociones del otro). Según estos autores la empatía es el mediador afectivo que más se relaciona con la conducta social adecuada.

Para la psicología en general "se entiende por empatía la vivencia por la cual alguien se siente dentro de una situación ajena: la naturaleza, el arte o el prójimo" (González, 1991: 89). En el desarrollo que vamos exponiendo del concepto de empatía dentro de esta intervención, nos interesa abordarla desde el enfoque existencial-humanista de la psicología, orientado concretamente en el enfoque rogeriano centrado en la persona.

Desde la postura de Carl Rogers (1972a, 1972b), la empatía es una de las condiciones esenciales para establecer una relación interpersonal. Para este autor consiste en poder sentir el mundo interno del cliente, su propio mundo privado, *como si fuera propio*, pero sin perder nunca de vista el 'como si'; es decir, sentir los sentimientos de coraje, tristeza, confusión, injusticia, etc., pero sin involucrarse al grado de hacer suyos esos sentimientos, sino sentirlos solamente como si lo fueran. Esto permite al orientador clarificar el mundo de

su cliente, moverse en él libremente y poder comunicarle ese entendimiento que le llevará a tomar conciencia de su propio mundo interior.

La visión empática de Rogers implica un serio trabajo de contacto interior y del manejo de las propias emociones. El mantener una atención física, psicológica y emocional muy finas hacia la persona que se escucha. Es tener en consideración cada momento la diferencia del ser de cada uno, y no involucrarse con la persona que habla, más que en sentido figurado ('como si').

Dentro de los autores humanistas encontramos también a Egan (1981), para quien la empatía es poder discriminar o meterse en la otra persona, observar el mundo a través del marco de referencia de la otra persona, preguntarle por qué el mundo del otro es así, y poder comunicar al otro su entendimiento en una forma que le muestre que el orientador ha captado tanto sus sentimientos, como la conducta y la experiencia implícitas en esos sentimientos.

Rogers (1967b) comenta que “cuando alguien entiende lo que se siente ser yo, sin desear analizarme o juzgarme, entonces puedo florecer y crecer en ese clima. Me siento seguro y no me siento solo con esos sentimientos. Cuando un orientador puede captar momento a momento lo que ocurre en el mundo interior de su cliente, tal como el cliente lo vive, sin perder la propia identidad, el sentido de individualidad en este proceso empático, el cambio ocurre” (p. 93).

Empatizar no es una habilidad fácil de adquirir, es necesario desarrollar una sensibilidad especial para captar a la otra persona, aprender a escuchar de manera abierta lo que dice y el cómo lo dice. Atender no solo la expresión verbal, sino todo el lenguaje no verbal que se puede leer a través de sus gestos, ademanes, tono de voz y sus mismos silencios. Cuando esta habilidad se vaya adquiriendo, debe irse adoptando como actitud y entender esta diferencia esencial. La actitud empática no es lo mismo que la habilidad para ser empático. La actitud va más allá del simple reconocimiento de los sentimientos que son obvios y profundizar a los sentimientos que no son percibidos tan fácilmente.

Uno de los libros más importantes de Rogers es *La psicoterapia centrada en el cliente* (1966), donde explica que la condición fundamental de esta terapia es la creación de un clima propicio, para que se establezca la relación interpersonal. En este clima adecuado la empatía es una de las condiciones actitudinales indispensables.

Rogers (Op. Cit.), puntualiza que “ser empático es una forma de sentir el mundo interior del cliente en sus últimas significaciones como si fuera el nuestro, pero sin olvidar que no lo es” (p. 187). Evitando caer en una identificación profunda con el cliente y perder la objetividad y la individualidad que permite al terapeuta ser un elemento externo de ayuda y clarificación.

La evolución del pensamiento de Rogers con relación a la comprensión empática es significativa. En los principios de su terapia utilizaba el término

comprensión con un significado usual en la palabra 'comprender'. Más tarde le da un sentido técnico explicándola como 'asumir el marco de referencia interno del cliente', lo cual establece una de las funciones más importantes del terapeuta.

En ese periodo de trabajo y desarrollo de su obra, Rogers identificaba la comprensión empática con una técnica utilizada por él en la terapia no directiva que denominaba 'clarificación del sentimiento'. Esta técnica más tarde fue transformada en la técnica del '*reflejo*', que es propiamente la única que se utiliza dentro del enfoque rogeriano.

En su libro *A Way of Being* (Rogers, 1980b), hace una descripción de la empatía en los siguientes términos: "Ser empático significa entrar dentro del mundo privado perceptual del otro y sentirse tan en casa dentro de éste, como en su propia casa; ser sensitivo momento a momento, a los sentimientos que cambian y fluyen en el otro, desde el miedo o la ira hasta la ternura, la confusión o cualquier otro sentimiento; vivir de manera temporal en la vida del otro, moviéndose libre y delicadamente sin hacer juicios; captar los significados más sutiles de los que el otro no tiene conciencia pero sin tratar de descubrir totalmente los sentimientos inconscientes, ya que esto representaría una amenaza para la otra persona; comunicar este entendimiento sensible del mundo de la otra persona tal como lo ves a través de una mirada fresca y de unos ojos no temerosos hacia los elementos que la persona teme; comprobar frecuentemente con el otro la precisión de lo que se capta de él y ser guiado por sus respuestas. Tú eres el confidente, el compañero dentro de su mundo interior. Al descifrar los posibles significados en el fluir de la experiencia de la otra persona, le ayudas a comprender y experimentar estos significados más plenamente y así moverse hacia adelante en su experiencia" (p. 142).

En el acompañamiento es necesario que la persona deje a un lado los puntos de vista, los juicios de valor, para poder entrar en el mundo del otro sin prejuicios. Equivale a dejar a un lado el yo, sabiendo que no se va a perder y que se puede volver a él cuando se desee. De aquí que el estar en contacto consigo mismo es requisito indispensable para lograr una comprensión empática auténtica con la otra persona, con el fin de establecer una relación interpersonal óptima que es condición esencial en este enfoque terapéutico.

Rogers (1966) puntualiza aún más la importancia de este tipo de relación interpersonal, a través de una reflexión donde este nuevo modo de relación con el cliente o paciente exige al terapeuta una conciencia mucho mayor del flujo cambiante del *experiencing* sentido dentro de sí mismo. Cuando el paciente expresa sentimientos propios, el terapeuta sensible se encuentra con su conciencia experiencial llena de empatía hacia los significados del cliente. Pero cuando el paciente está en silencio, el terapeuta puede hacer una referencia directa a su propia experiencia y comunicar los significados encontrados en ella; entonces, una vez más, si se es totalmente sensible, estos significados comprenderán al paciente y a la relación.

De las conclusiones sobre la comprensión empática que Rogers saca después de varios años de estudio, investigación y experiencia clínica, podemos mencionar desde sus mismos escritos las siguientes:

a) El mejor aprendizaje en el desarrollo de la actitud empática, es mediante la relación y contacto con personas que lo sean. La empatía de habilidad debe pasar a ser una actitud y esta se asimila mejor ante personas que con igualmente empáticas.

b) La experiencia en la terapia trae consigo mayores posibilidades de ser empático, principalmente por la oportunidad constante de ejercitarla con los clientes.

c) Las personas con quienes se vive la terapia son quienes mejor pueden juzgar el nivel de empatía que existe en la relación. Son los que de forma directa percibe esta actitud del terapeuta.

d) Cuando en la terapia se logran buenos resultados, es porque el nivel de empatía que recibió el cliente fue óptimo.

e) Cuando logra establecerse un buen nivel de empatía en las primeras etapas de la terapia, puede asegurarse un éxito posterior.

f) Cuando el terapeuta manifiesta mayor integridad en su persona, el grado de empatía es mucho mayor.

g) Uno de los rasgos ideales en el terapeuta y facilitador es que sea sobre todo empático.

h) La empatía tiene una relación directa con la autoexploración y el proceso dinámico, tanto del terapeuta como del cliente.

Después de esta revisión panorámica por esta actitud fundamental en este enfoque, apreciamos que la comprensión empática desde esta visión, ha sido una de las aportaciones más significativas de Rogers, no solo en el proceso terapéutico, sino en todos los campos relacionados con el ser humano: la educación, la psicología, las relaciones humanas, entre otros.

** Aceptación incondicional*

Una segunda actitud básica en el modelo de Rogers para la experiencia terapéutica es la aceptación incondicional. La aceptación es una actitud de acogida que es necesario diferenciarla de la aprobación, la cual incluye en sí misma un juicio de valor. Aceptar es “recibir alguien voluntariamente lo que se le da, ofrece o encarga; admitir ciertas condiciones y comprometerse a cumplirlas; aprobar, dar por bueno” (Real Academia Española, 1984). En la postura de Rogers (1967c), la aceptación significa recepción cálida y libre de cada uno de los elementos que constituyen la experiencia del otro; acoger a la persona como es realmente en ese preciso momento de su proceso, lo cual implica sentimientos positivos y negativos, formas de ser congruentes e incongruentes.

La aceptación manifiesta un interés auténtico por la otra persona, viéndolo como un ser único, con una identidad diferente que encierra sus propios sentimientos, pensamientos, ideas, valores y necesidades propios. La aceptación es acoger al otro por ser él mismo y valorarlo con todo lo que su personalidad contiene, sus cualidades, limitaciones, opciones y cambios.

Aceptar significa apreciar, valorar, acoger, recibir, considerar al individuo sin condiciones, sin evaluaciones, sin prejuicios ni contaminaciones. Para Rogers (1967c), la consideración positiva incondicional es una dimensión unitaria que va desde un alto nivel en el cual el terapeuta experimenta una aceptación cálida de la experiencia del paciente, como parte de esa persona, sin poner condiciones a esta aceptación y calidez, hasta un nivel bajo en el cual el terapeuta evalúa al paciente o a sus sentimientos, expresa su disgusto o desacuerdo o, expresa esta consideración positiva incondicional en forma selectiva y evaluativa.

De aquí se desprende que la consideración positiva incondicional se da en grados o niveles distintos. Un alto nivel de aceptación no implica solamente recibir de manera cálida y no posesiva a la persona como un ser aparte, sino también un deseo auténtico de compartir con ella las experiencias contrastantes de su vida: alegría, dolor, anhelos, sufrimiento, depresión o éxito.

Sobre la consideración positiva incondicional Charles B. Truax (citado en González, 1991), ha desarrollado una escala orientada al proceso terapéutico, pero que sin duda es aplicable al proceso educativo. Es por eso que utilizamos el concepto *facilitador*, para aplicarlo en ambas situaciones. Estos niveles son los siguientes:

a) El facilitador tiene el papel activo y asume la responsabilidad del otro; no acepta al cliente, le ofrece consejos, le dice lo que es bueno o malo. Se convierte en el centro de valoración, el cliente no cuenta en absoluto.

b) El facilitador pone poco interés en el cliente, le responde mecánicamente y con frialdad, ignorando sus sentimientos.

c) El facilitador muestra aceptación positiva incondicional por el cliente, pero con ciertos matices de posesividad. Se siente responsable por él y le comunica su interés por medio de consejos.

d) El facilitador expresa y siente verdadero interés por el cliente y su bienestar, le comunica su aceptación positiva y no evaluativa, prácticamente en todas las áreas de funcionamiento. El cliente es aceptado y querido como es, y se le da libertad para ser él mismo, aunque todavía envía mensajes de expectativa sobre él.

e) El facilitador siente y comunica una aceptación positiva incondicional sin restricciones. Hay un respeto absoluto por la persona, a quien se contempla como alguien digno, valioso, con derecho a ser un individuo libre. Este nivel representa una aceptación genuina de la persona con sus sentimientos, pensamientos y actitudes.

Esta actitud al aplicarse en ambiente más escolarizado, cambia los conceptos de facilitador por profesor y de cliente por alumno, de igual manera en otro tipo de situaciones, donde el mismo concepto de facilitador se aplica con mayor propiedad. Este planteamiento al plantearse por escrito muestra gran claridad, sin embargo, en la aplicación concreta de la vida las realidades nos presentan la dificultad de su realización. Concretamente en el ambiente penitenciario ¿cómo aceptar a una persona que hizo una mala acción afectando a personas e incluso a familias con su actuar? ¿En qué nivel nos quedamos generalmente en la relación con ellos?

Lafarga y Gómez (1978), comentan que puede existir la duda de si hay o no una auténtica aceptación incondicional, porque algunas veces los valores, sentimientos y opiniones del cliente pueden chocar con los del terapeuta y no podría aceptarlos sin violentar sus sentimientos. En el caso planteado sobre la vida penitenciaria es necesario tener esa claridad frente a la persona con quien se establece el encuentro.

Rogers (1966), comenta al respecto: “Si yo me muestro capaz de crear una relación que se caracteriza, por mi parte, por una autenticidad transparente, por una acogida calurosa y por sentimientos positivos respecto de lo que hace que su personalidad sea diferente a la mía; por una capacidad de ver el mundo y el yo del cliente tal como los ve él mismo; entonces, la persona con quien yo sostengo tal relación se vuelve apta para ver y comprender por sí misma los aspectos que hasta entonces había negado a su conciencia; evoluciona cada vez más hacia el tipo de persona que desea ser, funciona con una facilidad y una confianza cada vez mayores; se actualiza como persona, es decir, como ser único que piensa y actúa de modo que le es personalmente característico, se vuelve capaz de abordar los problemas de la vida de un modo adecuado y con menos gasto emocional” (p. 119). La aceptación supone una claridad emocional de buen nivel en el terapeuta para poder recibir los sentimientos de la otra persona, sin que provoquen conflicto. Con la misma claridad de conciencia que este tenga, favorece la claridad en la conciencia de la persona que acompaña.

Esta aceptación incondicional es válida no solo en la relación terapeuta-cliente, sino en el ambiente educativo, familiar, de trabajo y todos los espacios donde el contacto humano es esencial.

* *Congruencia*

La tercera de las actitudes del proceso de acompañamiento es la congruencia. Rogers (1961), la define como ‘autenticidad’ y ‘genuinidad’, “es saber ser la complejidad de los propios sentimientos sin temor” (p. 287). Es una actitud fundamental en el proceso de crecimiento de la persona, es una parte importante en la terapia. Significa que la persona se sienta a gusto consigo misma, tenga apertura y libertad para presentarse de manera natural y genuina en su relación con el otro.

Ser congruente implica un valor y autenticidad especial para poder mostrarse ante la otra persona tal cual es. Roges explica que la congruencia no puede ser en todo momento perfecta y constante, sino que es una búsqueda continua orientada al desarrollo y la integración de la persona. Ser congruente supone ser conscientes de que vivimos formando parte de un contorno social con el que interactuamos, donde no siempre es conveniente, prudente o necesario expresar abiertamente todo lo que pensamos y sentimos. La autenticidad vivida como una aceptación plena de sí mismo y del otro, lleva a expresar los sentimientos de manera espontánea, sin desbordamientos de impulsos, sin presiones, sin características reactivas. Aguilar (1993) y Castanyer (2004), respaldan estos postulados rogerianos mediante el sano cultivo de la comunicación asertiva.

Ser congruente no consiste en la manifestación total de lo que se experimenta en determinado momento, sino la capacidad de elegir expresar o no, los propios sentimientos. Estos últimos autores denominan al desarrollar sus propuestas sobre asertividad, insisten en que toda persona tenga una adecuada percepción de sí misma, una aceptación plena de su persona y de lo que en ese momento se vive, además de una gran libertad para expresarlo o no. Ser asertivo supone un gran contacto interior y la libertad de expresión ante la persona, con la conciencia de mantener un respeto a sí mismo y al otro.

Rogers (1966), al referirse a la congruencia del terapeuta comenta que “si bien éste no debe ocultar sistemáticamente al cliente sus vivencias, tampoco debe cargar a su cliente con la expresión abierta de sus sentimientos” (p. 185). La congruencia no significa tampoco liberación de los sentimientos propios que deben ser cargados en otra persona, sino la actitud de abrir de manera auténtica y moderada lo que el terapeuta experimenta ante la relación.

Para nuestro autor, es sana la expresión y apertura de los sentimientos sobre todo cuando éstos son persistentes, cuando son tan fuertes y constantes que no permiten al terapeuta o facilitador del aprendizaje realizar su labor con propiedad, cuando se afecta la relación e impide la posibilidad de empatizar.

El siguiente comentario de Rogers (1962) ilumina concretamente esta reflexión: “Ser real comprende la difícil tarea de familiarizarse con el flujo interior de experiencias, flujo caracterizado especialmente por la complejidad y el cambio continuos. De este modo, cuando siento que los contactos con un estudiante (cliente) comienzan a fastidiarme, y cuando este sentimiento es persistente, creo que es mi deber para con él y para conmigo, el expresar ese sentimiento” (p. 418).

El ambiente socio-cultural nuestro, ha influido de forma significativa en la represión y mala canalización de los sentimientos, y ha propiciado una serie de vicios en la conducta y en los sistemas de comunicación familiar y social. Vivimos de manera cotidiana los extremos menos propios de la expresión. Por un lado la mala costumbre de callarse todo, guardarse lo que es necesario decir, disfrazándolo de falsa prudencia o cobardía. La otra cara de la moneda es la vivencia ordinaria de conductas agresivas y violentas que forman parte de la vida de familias, dando a entender que esta forma si es válida para expresar.

Estas situaciones que forma parte de nuestra vida y que conocemos tantos casos en nuestro medio, son ejemplo de conductas no asertivas, que para Rogers son manifestación de falta de congruencia. La propuesta clara de este autor es ser auténticos, genuinos, transparentes, directos, claros, asertivos en lo que debemos expresar. Nuestro mundo de pensamientos y sentimientos generalmente tienen un destino y un rostro concreto a quien deben ser expresados. En la medida que digamos lo que debemos decir, a quien se lo debemos decir, en el momento y la forma adecuada estaremos siendo realmente congruentes y asertivos con nuestro ser interior.

La congruencia es la actitud que favorece el encuentro, mediante la expresión de lo que uno vive, siente y es, en la relación; es lo que permite salir

al encuentro del otro. Sin esta actitud son prácticamente imposibles la comprensión empática y la aceptación positiva incondicional.

“Cuando el facilitador es una persona auténtica y real, logra establecer una relación con el estudiante o cliente sin necesidad de presentar una máscara o fachada. Con ello logra ser mucho más efectivo en su labor como terapeuta o facilitador del aprendizaje” (Rogers, 1969: 106).

1.4. La persona que funciona completamente

Hemos comentado desde apartados anteriores la importancia que tiene el concepto de ser humano en toda persona, ya que este influye y se manifiesta en todo lo que se realiza y proyecta. De la visión que tengamos del ser humano brotan nuestras actitudes y formas de relacionarnos con él.

En esta intervención elegimos la propuesta rogeriana del ‘enfoque centrado en la persona’. El pensar en esta propuesta concreta trae consigo una opción antropológica directa. Para nuestra intervención es importante el concepto de hombre que propone Carl Rogers, quien lo define como ‘*una persona que funciona completamente*’. Desde sus primeros escritos, Rogers (1951, 1957), refleja la convicción de que una persona debe confiar en su propia experiencia con el mundo, porque es la única realidad que un individuo puede conocer y con la que debe funcionar plenamente. Posteriormente en 1963, desarrolla en un artículo especial el planteamiento de la persona que funciona completamente.

** Un acercamiento al desarrollo personal*

En su propuesta sobre la persona funcional, Rogers (1963) postula que la persona está guiada por su propia percepción consciente de sí mismo y del mundo que la rodea, no por fuerzas inconscientes que están fuera de su control. Una persona tiene como último criterio su propia experiencia consciente y esa experiencia provee la organización intelectual y emocional dentro de la personalidad continuamente creciente.

Para este autor las experiencias del pasado son importantes, ya que tienen un peso significativo e influyen en el nivel de salud psicológica de la persona, lo cual debe considerarse desde lo que a la persona le suceda en el presente; es decir, actualizar el pasado para descubrir el significado de los hechos en el presente. Es por eso que la personalidad debe ser examinada y entendida a través del punto de vista de la misma persona y de su experiencia subjetiva. Rogers postula que a pesar de que las experiencias personales sean subjetivas, todas tienen en común una fuerza motivacional y la lucha por actualizarse.

En su visión antropológica, Rogers (Op. Cit.) desarrolla una singular motivación (o necesidad fundamental) en su sistema de la personalidad: mantener, actualizar y engrandecer todos los aspectos del individuo. Explica que esta tendencia es innata y reúne componentes fisiológicos y psicológicos del crecimiento. En la medida que la persona crece y se desarrolla, estas tendencias deben crecer a la par.

Mientras que el niño crece, los órganos del cuerpo y sus procesos fisiológicos llegan a incrementarse de modo complejo y a diferenciarse cuando ellos empiezan a funcionar en sus debidas formas. Este proceso de maduración va desde el recién nacido, hasta el desarrollo de las características sexuales secundarias en la pubertad. Estas son partes del desarrollo evolutivo de la persona donde se van implicando diferentes aspectos de la personalidad.

Según Rogers (1972a), esta realización de la plena maduración no es automática, sino fruto de un proceso que requiere también de esfuerzo. La tendencia actualizadora en el nivel psicológico empuja al individuo hacia adelante, llevándolo a adaptarse y a crecer. En la medida que una persona crece, el sí mismo comienza a desarrollarse; este es un desarrollo concentrado en la personalidad.

Cuando el sí mismo comienza a surgir, la tendencia hacia la actualización aparece. Este proceso continuo es el objetivo más importante en la vida de una persona. La actualización del sí mismo es el proceso de llegar a ser uno mismo, de desarrollar características psicológicas únicas y sus potencialidades. Rogers afirma que los humanos tienen una urgencia innata para crear y que el producto creativo más importante es el sí mismo propio de uno, un fin realizado mucho más regularmente en las personas sanas. De igual manera, insiste este autor que la actualización del sí mismo estará favorecida o impedida por la experiencia y por el aprendizaje, particularmente en la infancia. Schults (1996, 2002), en la exposición que hace de los postulados de Rogers en sus textos, comenta que este autor no desarrolló una psicología evolutiva propiamente dicha, pero que de sus escritos se puede inferir de este proceso lo que corresponde a la infancia y se completa en la adolescencia.

En su exposición sobre la naturaleza humana, Rogers (1957) resalta la importancia del desarrollo del sí mismo ubicándolo desde la infancia, donde el niño comienza a representarlo por el uso creciente de palabras 'mi' y 'mío'. El niño va poco a poco desarrollando la habilidad para discriminar entre lo que pertenece (sí mismo) y lo que no es parte de sí. A través de esta diferenciación, desarrolla el concepto de sí mismo, aprovechando el contacto con los objetos y las personas logra formar una imagen y figura de quien es.

Al desarrollar el concepto de sí mismo, paralelamente forma también la imagen de quien debería ser. Esta otra visión ideal aparece como resultado de sus interacciones con la gente y la percepción que tengan de su conducta, comenzando aquí la diferenciación entre el sí mismo existente (lo que es) y el sí mismo ideal (lo que debería ser) y descubriendo las incongruencias que van apareciendo.

Según Rogers, la forma específica desde la cual el sí mismo se desarrolla, depende del amor que el niño recibe en su infancia. Explica que conforme el niño se desarrolla aprende también a necesitar amor. Nombra a esta necesidad: '*Necesidad de consideración positiva de estima*'. Esta se satisface cuando el niño recibe afecto, amor y aprobación de otra gente, pero se frustra cuando recibe desaprobación y existe la carencia de amor y afecto. Por lo tanto, la salud psicológica del niño depende de cómo esta necesidad

positiva de afecto sea satisfecha. La atención adecuada de esta necesidad y el logro de la salud psicológica se verán reflejadas después en su vida adulta.

El desarrollo del concepto del sí mismo del niño, según Rogers (1972a) es grandemente influenciado por la figura materna, ya que es la primera que establece contacto emocional directo con el niño. Esto también lo encontramos en las teorías desarrolladas por Bowlby (1976) y retomadas por Goleman (1999, 2006). Esta idea, además del respaldo científico que se ha desarrollado, la observación cotidiana manifiesta el valor de la figura materna en la formación de la personalidad.

Esta relación materno-filial para Rogers es importante cuidarla, ya que si el niño crece estando al pendiente de la aprobación o desaprobación de su madre ante sus conductas, corre el peligro de centrar su atención en lo que digan los demás sobre su conducta y no en sí mismo. Rogers nombra a este desarrollo como 'afecto positivo condicional'. Esto significa que el amor que el niño recibe depende de que sus conductas sean aprobadas por la madre, lo cual no es sano, ya que con esto, el niño interioriza las conductas de su madre.

Si el niño ama su sí mismo solo cuando se comporta en la forma que es aprobado por la madre, la consecuencia será convertirse en dependiente de ella. Esto significa que el niño tiene un sentimiento de mérito sólo bajo ciertas condiciones. De aquí que la ejecución de conductas prohibidas de parte del niño, le causen pena y demérito, condiciones ante las cuales el niño debe aprender a defenderse de ellas. Así lo defensivo llegará a ser parte de la conducta del niño y después la prolongará de adulto.

Como resultado de esta actitud defensiva, la libertad del individuo se ve limitada y su verdadera naturaleza o sí mismo no puede ser expresada auténticamente. Según Rogers, las personas con condiciones de mérito deben limitar sus conductas y distorsionar la realidad porque aún cuando lleguen a ser conscientes de conductas faltas de mérito, estos pensamientos pueden ser amenazantes para ellos. Esto origina que estos individuos no puedan interactuar completa y abiertamente con su medio ambiente, desarrollando lo que Rogers denomina 'incongruencia' entre el concepto del sí mismo y la realidad que los rodea y no pueden actualizarse todos los aspectos del sí mismo. En una palabra: las personas incongruentes con su sí mismo, no pueden desarrollar una personalidad sana.

Entre las condiciones que de acuerdo con Rogers favorecen el desarrollo de una sana personalidad, encontramos el afecto incondicional al niño, brindado independientemente de como se porte. Este afecto positivo incondicional requiere desde luego restricciones en la conducta del niño. El ofrecerle el afecto no significa que el niño es libre de hacer lo que quiera sin ser amonestado, pues esto provocaría igualmente un desajuste de personalidad por no tener límites claros en su interacción con el medio. Sabemos que en la vida necesitamos aprender las posibilidades de actuar y también los límites de nuestra conducta, esto nos da el equilibrio.

Rogers cree que la madre puede desaprobado ciertas conductas y al mismo tiempo establecer condiciones bajo las cuales el niño reciba amor y afecto. Puede convertirse en el medio educativo para la formación moral en él. Es importante que el niño aprenda a distinguir la aceptación que existe a su persona y la desaprobación a sus conductas indeseables. Un aspecto en ocasiones difícil de entender en nuestra cultura, ya que generalmente se equipara la desaprobación a la conducta con la desaprobación a la persona, y no es lo mismo.

** La persona funcional*

Para Rogers la personalidad sana no es un estado estático de la persona, sino un proceso. La autoactualización es un caminar constante, nunca una condición estática o terminada. Es por eso que a uno de sus libros lo tituló: 'El proceso de convertirse en persona' (Rogers, 1972a), porque la persona por naturaleza es un continuo proceso.

En el desarrollo de la personalidad sana es igualmente importante el implicarse, el ensanchar y prodigar todas las capacidades. Supone el coraje y la determinación de su ser. Para Rogers esta actitud supone embarcarse completamente en el viaje de la vida. En la medida que una persona se sumerja y se abra a todo el conjunto de emociones humanas y experiencias, se acerca a la salud. De aquí que la felicidad sea el fruto de esta lucha por la autoactualización e implicación, y no un fin en sí misma. Para Rogers las personas no pueden ser felices todo el tiempo, aunque sí deben experimentar este sentimiento en la medida que logren sus metas de actualización.

Una persona que funciona completamente debe ser transparente ante ella misma. No se esconde detrás de las máscaras o fachadas, pretendiendo ser algo que no es o protegiendo una parte de su sí mismo. Las personas plenas son libres de especulaciones e inhibiciones. Rogers no cree que las personas autoactualizadas vivan bajo códigos escritos por otros, ya que la dirección elegida es determinada solamente por la persona. Sin embargo, él mismo puntualiza que "estas personas no son agresivamente abiertas, rebeldes o deliberadamente inconventionales en hacer a un lado las normas de la familia o la sociedad, reconocen que pueden funcionar como individuos dentro de las más complejas sanciones y guías de la sociedad" (Rogers, 1963).

Para integrar su visión antropológica, Rogers (1957, 1963, 1972a), presenta cinco características específicas de la persona plenamente funcional. Estas se presentan de forma sintética en los siguientes enunciados:

a) *Una apertura a la experiencia.* El principio de esta característica es oponerse a lo defensivo y convertirse en una persona flexible, receptiva a lo que la vida le ofrece y saber emplear esos recursos en nuevas situaciones. Es vivir sin temor a defenderse y con capacidad de abrirse a su mundo emocional para vivirlo intensamente.

b) *Viviendo existencialmente.* Es decir, implicándose cada momento de su vida. Su sí mismo está influenciado plenamente por cada experiencia vivida

con intensidad. La persona es adaptable porque la estructura de su sí mismo esta constantemente abierta a nuevas experiencias, no muestra rigidez, prejuicios o predisposiciones ante su actuar. Rogers cree que el vivir existencialmente es el aspecto más esencial de una personalidad sana, ya que la persona está abierta a todo lo que suceda en el momento y encuentra en cada experiencia una estructura que puede cambiar fácilmente respuestas a una nueva experiencia.

c) *Una confianza en el propio organismo.* Esta característica Rogers la explica desde su propia experiencia: “He aprendido que mi sensación organísmica total de una situación es más confiable que mi intelecto”. Un individuo sano es capaz de estar abierto a toda la experiencia y vivirla completamente, de permitir al organismo total considerar cada aspecto ante una situación. Una persona que actúa únicamente desde una base intelectual, esta en desventaja, ya que ignora los factores emocionales en el proceso de elegir. Para Rogers todas las facetas del organismo: consciente, inconsciente, emoción, e intelecto, deben ser considerados al tomar una decisión.

d) *Un sentido de libertad.* Que manifieste en la persona su capacidad de elegir y actuar conforme a su sí mismo. Establecer un contacto permanente con su mundo interior para conocer su tendencia actualizante y caminar en esa dirección. La libertad es una de las mejores posibilidades de plenitud humana.

e) *Creatividad* como muestra de la funcionalidad personal. Para Rogers las personas que estén completamente abiertas a todas las experiencias, que confían en sus organismos y son flexibles en sus decisiones y acciones, son personas que se expresarán en sí mismas en frutos creativos, y vivirán plenamente todas las esferas de su existencia. Esta creatividad les permitirá también adaptarse mejor y sobrevivir ante cambios drásticos que el medio ambiente pueda presentarles.

Esta es la visión de ser humano que desde el enfoque de Rogers compartimos en esta investigación. Un hombre con posibilidades de transformación, con los recursos y potencialidades que pueden aprovecharse de manera positiva en bien personal y social.

La lectura de estos postulados a primera vista chocan con la realidad penitenciaria y con las personas que ahí cumplen una sentencia. Sin embargo, toda esta reflexión es por ellos, para que no nos olvidemos que siguen siendo personas con necesidad de realización y plena funcionalidad. Y también para recordar que como ellos, estamos en búsqueda de esa plenitud. Solo que en diferente lugar y con diferentes oportunidades.

2. LA EDUCACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA

Toda la primera parte de este capítulo nos ha apoyado en el acercamiento al enfoque rogeriano que fundamenta una parte de esta investigación. Esto nos sirve como marco de referencia para dar paso a los siguientes apartados y ubicar mejor el sentido de su elección.

En esta segunda parte del capítulo, se desarrolla la aplicación del enfoque de Rogers en el campo de la educación, conocido como *Educación centrada en la persona*. Esta derivación surge de la idea de este autor de trasladar sus principios y sus propuestas terapéuticas al terreno educativo. Es el ofrecimiento de una visión nueva y diferente de la labor educativa, frente a los sistemas tradicionales que han tenido gran influencia social.

En el modelo de la *Educación centrada en la persona* se fundamenta la metodología de trabajo de la primera fase de esta intervención psicoeducativa, que se aplicará a jóvenes internos de un centro penitenciario. Esta forma de trabajo favorece el descubrimiento del conocimiento a través de la interacción y la autoexploración. El hecho de no ser un curso académico formal, facilita el uso de diversas técnicas y medios didácticos para el desarrollo personal. Con ello se pretende el logro del *aprendizaje significativo*, es decir, que los internos descubran por sí mismos lo que es necesario aprender desde ellos y para ellos, que se conozcan más a sí mismos y los elementos que les sean útiles a partir de sus necesidades e intereses.

A esta estrategia didáctica de trabajo en grupo, se le conoce como taller de Desarrollo Humano, donde se les brindan una serie de herramientas para que cada interno conozca, revise y trabaje sobre su propia persona. El proceso es acompañado por uno o varios educadores, que reciben el nombre de *facilitadores* del aprendizaje, a quienes corresponde la labor de servir como guías, orientadores y facilitadores del proceso educativo de los internos.

Todo esto con el objetivo de promover en los internos un desarrollo más integral de su persona, donde ellos sean los protagonistas de su propio aprendizaje y crecimiento.

2.1. Educar desde la persona

Algunas personas al hablar de educación lo hacen refiriéndose únicamente a situaciones del ámbito escolar o a cuestiones que tienen que ver con la instrucción o capacitación. Sin embargo, el hablar de educación para nosotros tiene un sentido más amplio. El concepto educativo nuestro hace referencia a un proceso de desarrollo integral y armónico de la persona que incluye aspectos físicos, psicológicos, morales, afectivos, sociales y cognitivos. Un proceso donde es necesario acompañar y apoyar a la persona para que muestre de su sí mismo los elementos que lo constituyen. Para Rogers (1982) educar es formar al hombre en su integridad.

La labor educativa se ha realizado a lo largo de la historia mediante diversidad de métodos, estilos y modelos que en su variedad, pretenden hacer realidad el principio de humanizar en mayor medida a la persona. En nuestro México predomina lo que comúnmente se llama educación tradicional, conocida también como el método afirmativo dogmático, donde la autoridad máxima dentro del salón de clases es el profesor, quien posee e imparte la 'verdad' a sus educandos (Moreno, 1979; González, 1991).

Desde esta concepción, la función del profesor es enseñar, evaluar, poner normas, vigilar su cumplimiento, señalar las tareas y obligaciones. El profesor ejerce de como autoridad única, expone a los alumnos lo que deben aprender y toma las decisiones necesarias en el proceso enseñanza-aprendizaje. El estudiante es un mero receptor y se limita a aprender lo que le indican e informan; memoriza, repite contenidos, escucha en silencio, obedece las normas y no tiene derecho a participar de forma activa en su desarrollo (Op. Cit.). Se crea un ambiente de pereza intelectual por no estimular ni promover el aprendizaje desde las necesidades reales de los alumnos. Al ofrecer una información que ya está digerida, se promueve poco la inquietud por un verdadero y aprendizaje.

Este modelo de educación tradicional obtiene como resultado: “seres individualistas, competitivos, dependientes, pasivos, apáticos, rebeldes ante la autoridad, acrílicos, inseguros y divididos” (González, 1991: 60). Conocemos también las reacciones que se presentan en estudiantes como respuesta este sistema: cuando un alumno percibe la autoridad como injusta y limitante, como instrumento de represión y humillación, se siente amenazado en su dignidad humana y este se torna agresivo y defensivo, buscando desesperadamente el poder que le permita ser él mismo. Ante estas condiciones se obtiene una suma de conflictos y casos desagradables que no son fáciles de resolver.

Estas situaciones se perciben en nuestras escuelas, se escuchan directamente en las quejas constantes de los profesores, y sin embargo, pocos esfuerzos se hacen para solucionar la situación desde la raíz. Si a esto sumamos los desfases en el perfil e incompetencia de las autoridades educativas, el poco interés político en una verdadera educación y el cúmulo de intereses nada educativos que se mueven en las cúpulas administrativas, la realidad se torna más preocupante.

Desde la visión de Paulo Freire (1972), el modelo educativo tradicional es un “fenómeno en que la desigualdad y el desequilibrio sociales se fomentan. Cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros a ser sujetos de su propia búsqueda, se instaura como una situación violenta, no importan los métodos utilizados para esta prohibición. Al convertir en objetos a los educandos, los enajena de sus decisiones, que son transferidas a unos u otros. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tendrán que adaptarse al mundo en lugar de transformarlo” (p. 79). En este sistema que prevalece en nuestro país, palpamos la enorme pasividad del estudiante y los bajos resultados de modelo que no ha respondido a una educación de calidad.

Para Carl Rogers (1982), el sistema tradicional está orientado a producir alumnos que reproduzcan material informativo, que tengan la habilidad para realizar operaciones intelectuales preescritas y puedan reproducir el pensamiento de sus profesores. Alumnos poco analíticos, poco críticos y con pocas herramientas para resolver no solo las cosas personales, sino las de su entorno familiar y social.

Volviendo a la visión de Freire, en la llamada *Pedagogía del oprimido* (1972), nuestro sistema educativo se torna en un sistema opresor al fomentar

la competencia entre estudiantes y la búsqueda del poder a través del conocimiento obtenido. Para este modelo la preocupación es la acumulación de conocimientos (memorizados y sin comprensión, ni asimilación), premios, buenas calificaciones (en términos numéricos), medallas, títulos, reconocimientos, etc., dejando de lado el verdadero aprendizaje, la superación de la persona, su desarrollo integral y el uso efectivo del conocimiento adquirido.

En nuestros ambientes educativos es una lástima seguir descubriendo cómo este sistema únicamente cultiva mentes con información (*y en algunos casos, ni eso*), dejando a un lado la educación integral de la persona. Es lamentable constatar que nuestros estudiantes se preocupan por memorizar y repetir la información que se les proporciona sin mostrar un mínimo espíritu investigador y crítico ante lo que leen. Es penoso ver que sus tiempos fuertes de estudio son los días previos a los exámenes; que 'estudian' (leen) solo para aprobar el examen sin descubrir la necesidad de asimilar ni aplicar el conocimiento; que el pasar por diferentes escuelas y niveles educativos a través de los años es una costumbre cultural que hay que cumplir, sin que el conocimiento y la educación integral lleguen al fondo de la persona.

Sin embargo, a pesar de que el sistema educativo tradicional provoca estos resultados y muestra un gran rezago en la calidad de nuestros estudiantes, tenemos la fortuna de conocer espacios y actores educativos con una mentalidad y metodologías acordes a los tiempos y a las necesidades de los alumnos; auténticos modelos de creatividad y de promoción de una educación con visión más amplia e integral.

Como respuesta frente al modelo tradicional, encontramos una opción educativa con visión amplia e integral de este proceso humanizador, un modelo que se conoce como la *Educación centrada en la persona*. Es una corriente educativa propuesta por Carl Rogers, psicólogo y filósofo humanista que orienta centralmente este capítulo. Este modelo surge en la década de los años sesenta como una aplicación de la tarea educativa del enfoque centrado en la persona, el modelo terapéutico que él aportó a la psicoterapia.

Entre el modelo de educación tradicional y la educación centrada en la persona, existen otros modelos intermedios, sin embargo, se habla solo de estos dos, por ser las caras opuestas en nuestros sistemas educativos. En estas reflexiones sobre la necesidad de tener nuevas visiones educativas, Krishnamurti (1957: 25), comenta que "la verdadera educación no es posible en masa, exige una mente flexible y rápida, libre de prejuicios y de las trabas de cualquier sistema impuesto. El espíritu de libertad individual y la inteligencia deben prevalecer a toda hora en la escuela". La asociación de educación con libertad para varios autores es importante, pues el proceso educativo debe ser eminentemente un proceso liberador.

Para Carl Rogers (1966, 1982) la educación centrada en la persona es un proceso dinámico en el cual el estudiante participa activamente en el proceso de su aprendizaje y desarrollo integral. Esta educación parte de la base de confiar en el ser humano y en su capacidad innata para desarrollarse y

realizarse. El estudiante que participa en este proceso dinámico-educativo desarrolla la facultad creadora, se descubre como ser libre y comprende su propio ambiente para comprometerse con él. Este sistema educativo libera la curiosidad innata en la persona y estimula sus deseos de aprender.

De acuerdo con este autor, los objetivos de este modelo educativo son:
Que los estudiantes,

- Sean capaces de tener iniciativas propias para la acción.
- Puedan elegir y autodirigirse en forma inteligente.
- Aprendan críticamente y logren desarrollar su capacidad evaluativa antes las contribuciones de otros.
- Adquieran los conocimientos necesarios para la resolución de sus conflictos y sean capaces de adaptarse con flexibilidad e inteligencia a situaciones problemáticas nuevas.
- Sepan utilizar sus experiencias en forma libre y creadora.
- Sean capaces de cooperar eficazmente con los más en las diversas actividades que emprendan.
- Trabajen no por la aprobación y el reconocimiento social, sino para lograr sus propios objetivos socializados.

Mediante estos objetivos descubrimos que para este enfoque busca y genera seres humanos dinámicos, responsables, comprometidos y en continua búsqueda por un desarrollo personal y social equilibrado. Persigue la afirmación de la individualidad mediante la socialización.

Desde la visión de Rogers (1982), el único hombre educado es el que ha aprendido cómo aprender, adaptarse y cambiar; el hombre que se ha dado cuenta de que ningún conocimiento es seguro, que únicamente el proceso continuo de buscar el conocimiento proporciona una base para la seguridad. “El único propósito válido para la educación es el mundo moderno es el cambio y la confianza en el *proceso* y no en el conocimiento estático” (p. 90). Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses; promover la curiosidad y el interés por indagar e investigar; abrir todo al cuestionamiento y a la exploración y reconocer que todo se encuentra en proceso de cambio, lo aprendido no podrá olvidarse... De tal contexto surgen verdaderos estudiantes, científicos, escolares y practicantes creativos; es la clase de personas que pueden lograr vivir en armonía y en continua apertura al cambio.

El propósito de aprende a aprender es una estrategia vital para no quedarnos solo con archivos del pasado. Si somos capaces de lograr en nosotros el desarrollo de esta herramienta de aprendizaje, de igual manera podremos transmitirlo a los educandos. Facilitar el aprendizaje tiene sus cimientos en la relación interpersonal que se entabla entre maestro y estudiantes. Cuando el educador es capaz de relacionarse con sus estudiantes, cuando se comunica realmente y valora la comunicación y la relación tú-yo, se convierte verdaderamente en un facilitador del aprendizaje y se desarrolla y evoluciona junto con su grupo.

Nuestro autor (Rogers, 1978a), defiende que la relación interpersonal es la misteriosa empresa de comunicarse y relacionarse con otros seres humanos. Y para Erick Fromm (1980) la finalidad de la educación es promover el desarrollo del hombre con todas sus potencialidades y la afirmación de la vida en todas sus formas, en contra de la muerte como de la mecanización y de la enajenación. Ambas posturas promueven un sano desarrollo humano.

** Postulados de la Educación centrada en la persona*

El concepto de educación que se maneja en cada persona, refleja de forma directa el tipo de educación que recibió desde su infancia. El sistema en el cual se vive, condiciona las percepciones y opiniones sobre esta realidad. Es más sencillo escuchar comentarios sobre la educación tradicional, pues tiene un arraigo mayor en nuestra cultura, sin embargo, de un modelo más personalizado se conoce menos.

¿Qué propone concretamente el modelo de la Educación centrada en la persona? Conozcamos los elementos fundamentales de este modelo educativo propuesto por Car Rogers (1967a, 1972a, 1982):

a) *Confianza en que el ser humano posee un potencial innato para sobrevivir, desarrollarse, aprender y relacionarse.*

b) *El aprendizaje implica un cambio en la percepción del individuo y una asimilación hacia sí mismo de aquello que está aprendiendo, por lo tanto en una persona es importante facilitar su aprendizaje.*

c) *El aprendizaje siempre implica un cambio; si éste no es significativo, si no tiene una aplicación práctica en su vida diaria, hay mayor resistencia.*

d) *Mediante este aprendizaje la persona percibe como trascendente todo lo que vive.*

e) *Los requisitos del aprendizaje significativo son que:*
- *el estudiante no se sienta amenazado en su dignidad humana y encuentre un clima de confianza y seguridad en su grupo.*
- *Al reducirse las amenazas del ambiente se desbloquean las tensiones y se logra un aprendizaje más auténtico.*
- *La participación activa del estudiante en su proceso, facilita el aprendizaje.*

f) *La participación activa del estudiante en las diversas etapas de su proceso abarca las diferentes dimensiones del ser humano y permite la integración de ideas, los sentimientos, las acciones y las experiencias.*

g) *Cuando la persona se concibe como organismo integral, como una totalidad organizada en la cual todos sus elementos son importantes y buscan el equilibrio y la armonía, el aprendizaje es mejor asimilado y perdurable.*

h) *El desarrollo del juicio crítico que promueve la autoevaluación permite al estudiante lograr independizarse, ser original y creativo, y vivir libremente.*

i) *La apertura al cambio, la flexibilidad y la capacidad de aprender a aprender son elementos de gran importancia social.*

Estos enunciados que se irán ampliando conforme se desarrollen los apartados siguientes, para nosotros tienen la aplicación específica desde el terreno penitenciario. La primera fase de intervención que se aborda desde este enfoque y que pretende desde la metodología de taller brindar herramientas a los internos para un mejor y mayor desarrollo personal, obedece a estos principios de confianza en ellos, de tener una visión integral de su persona, de apoyar su crecimiento y promover en ellos un espíritu abierto y libre ante la vida. Debe ser un proceso de formación desde la creatividad.

De acuerdo con Krishnamurti (1974a) no puede existir educación sin creatividad. El ser creativo no significa únicamente producir poemas, estatuas o hijos, sino también tener tiempo para contemplar las aves, las nubes que pasan. Si queremos desarrollar la sensibilidad de los niños (*o en este caso en los internos*), tenemos que ser sencillos y sensibles, así como aprovechar toda la oportunidad para despertar en ellos el júbilo que hay al contemplar la belleza no solo del hombre sino también de la naturaleza.

Retomando una reflexión de Freire (1972), integramos este apartado introductorio para pasar al desarrollo del aprendizaje significativo. “Lo importante, desde el punto de vista de la educación liberadora y no ‘bancaria’, es que, los hombres se sientan dueños de su pensamiento, que discutan su pensar, su propia visión del mundo, manifestada implícita o explícitamente en sus sugerencias y en las de sus compañeros” (p. 158).

2.2. El aprendizaje significativo

Cuando hablamos de aprendizaje nos referimos a las diversas formas en que se adquiere el conocimiento, así como las diversas formas de procesar la información a la que se tiene acceso (Rodríguez, 1982; Bandura, 1988). El contacto con diversas realidades de nuestro entorno constituye el mecanismo más directo para la integración de nuevos conocimientos, sean estos intencionados o no.

De acuerdo con González (1991), de las diferentes formas de aprender se identifican comúnmente tres:

- a) Acumulación de datos, hechos y conceptos en el intelecto,
- b) Experiencia intuitiva y espontánea, que capta la esencia de las cosas,
- c) Asimilación e integración de contenidos y experiencias al organismo integral contemplado éste como una unidad biopsicosocialespiritual.

El primer caso hace alusión a la obtención de conocimientos de tipo cognitivo que corresponde a la actividad propia del hemisferio izquierdo del cerebro. Éste es el responsable de los procesos mentales lógicos y lineales

característicos del modo ordinario de conciencia. El segundo modo de conocimiento, corresponde a la actividad del hemisferio derecho, el cual es perceptivo por naturaleza.

El tercer modo de aprender favorece el crecimiento, la integración de las dimensiones humanas en su totalidad y emplea las funciones de ambos hemisferios. Este es para Rogers el modo ideal del aprendizaje, al que luego denomina 'aprendizaje significativo' como una acción complementaria de ambas partes de la inteligencia.

Hasta hace pocos años, la educación se enfocaba casi de manera exclusiva al desarrollo del hemisferio izquierdo, sin embargo, con el avance de la ciencia y tecnología se han podido esclarecer las funciones y la riqueza de ambos hemisferios. Estos estudios han permitido que hoy día se pueda fundamentar científicamente la existencia de los modos de conocimiento, así como los distintos niveles y modos de conciencia pertenecientes a la naturaleza humana (Op. Cit.).

Para comprender mejor la importancia que tienen ambos hemisferios y los modos de conocimiento que se combinan para el logro del aprendizaje significativo, se mencionarán de manera breve las funciones y características de cada uno de ellos.

El hemisferio izquierdo se rige por la conciencia ordinaria verbal-lineal y sus funciones son: lo objetivo, racional, concreto, intelectual, temporal, secuencial, estructurado y propositivo. Este hemisferio lleva a cabo una acción analítica, funciones de juicio-control-valoración y procesos de pensamiento con los cuales se percibe el mundo (Davidoff, 1989; Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). Este modo de conocimiento es la forma en que la conciencia ordinaria permite lograr una visión concreta, una vida estable y ordenada, necesaria no sólo para sobrevivir, sino para obtener conocimientos e integrarlos al organismo.

A diferencia del izquierdo, el hemisferio derecho se rige por la intuición, por la conciencia no lineal, holística-integra, total, unificada. Sus modos característicos son: lo intuitivo, subjetivo, creativo, artístico, estético, misterioso, atemporal, espacial, integral y simultáneo (Op. Cit.).

De acuerdo con Rogers, la integración de estos dos modos de conocimiento es indispensable para llegar a la autorrealización. Es el tercer modo de conocimiento que anteriormente se mencionaba y constituye un argumento importante para proponer un sistema de enseñanza que denomina *aprendizaje significativo*.

Para Rogers (1966, 1980a), el aprendizaje significativo es la piedra angular de la educación centrada en la persona. Este aprendizaje consiste en asimilar uno mismo lo aprendido, hacerlo propio tal como se hace con el alimento que se ingiere, se digiere y asimila. Cuando el aprendizaje tiene significado para la persona, se integra a ella, por lo tanto, no se olvida y puede aplicarse prácticamente en la vida diaria. Este tipo de aprendizaje siempre

implica un contenido afectivo, ya que el ser humano es una unidad indivisible que debe funcionar en forma integral.

Los *factores* que menciona como más importantes en este tipo de aprendizaje son:

- a) Los contenidos (alimentos) que son la información, las conductas o habilidades que hay que aprender.
- b) El funcionamiento (organismo) de la persona en sus dimensiones biológica, psicológica, espiritual y social.
- c) Las necesidades actuales y los problemas que el individuo esté confrontando en ese momento de su vida, como importantes para él.
- d) El ambiente en el que se da el aprendizaje (Op. Cit.).

Para que se dé este aprendizaje es necesario considerar integralmente el funcionamiento de la persona: sus necesidades, intereses, inquietudes y conflictos que la persona pueda tener, y desde luego un ambiente favorable. Este tipo de condiciones en ambientes penitenciarios no es fácil de encontrarlo. Sin embargo, a partir de esta intervención es lo que se pretende mejorar, partiendo del mundo interior de los internos.

Las condiciones desfavorables en las que viven son, en principio, factores en contra. Es por eso que la revisión de sus formas de aprender y sobre todo en el respeto a sí mismos en la adquisición de nuevos aprendizajes, pueda generarse una percepción distinta sobre sí mismos.

De las necesidades que se reflejan en prisión, sobre todo de la poca valoración que se hace del interno como persona, este modelo brinda una alternativa especial en las concepciones que sobre la persona deben plantearse constantemente, independientemente de su situación social. La persona tiene valor por sí misma y eso es lo más importante.

El hacer uso de todas estas herramientas que la propuesta nos deja, guarda la intención de hacer realidad los principales objetivos de este modelo de educación centrado en la persona a partir del aprendizaje significativo. Estos *objetivos* son los siguientes:

1. Ayudar al individuo a convertirse en persona capaz de tener iniciativas propias y de ser responsable de sus acciones.
2. Facilitar la independencia y autonomía de la persona. Que desarrolle la capacidad de elegir, tomar decisiones y autodirigirse inteligentemente.
3. Que la persona *aprenda a aprender*.
4. Que los individuos aprendan a buscar nuevas soluciones de forma libre y creativa.
5. Que la persona sea capaz de adaptarse flexible e inteligentemente a situaciones nuevas.
6. Que los individuos aprendan a vivir en armonía y colaboren con los demás de forma eficaz.
7. Que las personas desarrollen un juicio crítico que les permita evaluar objetivamente las contribuciones de los demás (Rogers, 1982).

A diferencia de algunos sistemas educativos que separaban los modos de lograr el aprendizaje de acuerdo con las funciones de los dos hemisferios cerebrales, en el *aprendizaje significativo* es necesario considerar ambos modos de conocimiento, ya que cuando la educación se enfoca hacia el desarrollo del modo cognitivo sin contemplar al individuo como unidad integral, se le limita y reduce solo a la dimensión intelectual. De igual manera sucede si sólo se inclina hacia el hemisferio intuitivo, mostrando un desequilibrio. Por lo tanto, es necesario promover una educación que integre y favorezca el desarrollo equilibrado y dinámico de ambos hemisferios. De acuerdo con González (1991: 78), “el aprendizaje significativo será factible en la medida en que se promueva la complementación de las funciones de cada hemisferio cerebral”.

Para Rogers (1969), el aprendizaje significativo es la conjunción de estos modos opuestos, es la síntesis de ambos paradigmas. Nos señala en este texto: “al decir aprendizaje significativo pienso en una forma de aprender que señala una diferencia —en la conducta, las actividades, las actitudes y la personalidad—; es un aprendizaje penetrante, que no consiste en un simple aumento del caudal de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de la existencia” (p. 274).

Desde esta visión de Rogers, este aprendizaje es un elemento que permite a la persona utilizar las capacidades de ambos hemisferios. Con esto permite la aceptación y comprensión de los dos modos de conocimiento, así como la afirmación de que el desarrollo integral y la autorrealización no son posibles sin la interrelación dinámica de ambos hemisferios naturales en el ser humano.

Una vez identificados algunos rasgos y los objetivos de este modelo educativo, presentamos las *características* más importantes del aprendizaje significativo que Rogers (1972a, 1980a, 1982) menciona:

a) *Se asimila en el plano del ser.* El aprendizaje significativo se asimila en los estratos más profundos del ser, y no queda sólo en el plano del tener. Lo que se aprende significativamente promueve el cambio, el desarrollo y la autorrealización. Quien aprende de esta manera, no sólo tiene más en su haber, sino es más él mismo. No es lo mismo tener conocimiento que saber, pues es distinto el conocimiento que la sabiduría. La sabiduría implica un uso sensato y propio del saber que se tiene.

b) *Se integra a conocimientos anteriores.* Por lo cual, no queda aislado, y forma un bloque unitario que se funde con el desarrollo de la persona; lo cual permite revisar y confrontar conocimientos para facilitar así la capacidad de juicio crítico, indispensable para la toma de decisiones.

c) *Se puede y debe aplicar a la vida.* Lo que se aprende adquiere sentido cuando se aplica de manera práctica y creativa. De aquí que el principal objetivo del aprendizaje significativo no es aprender para la escuela (aprobar exámenes), sino aprender para la vida.

d) *Es motivado por interés personal.* Este aprendizaje siempre es autoiniciado, dado el interés, la necesidad o curiosidad hacia el aprendizaje que se desea adquirir.

e) *Es un aprendizaje integral y penetrante.* Incluye a la persona en su totalidad y llega hasta las capas más profundas de su ser. Integra sus pensamientos, sentimientos y acciones donde el aprendizaje impacta.

f) *Evaluado por la persona que aprende.* Quién aprende es la única persona capaz de evaluar lo significativo del aprendizaje, es por eso que el principio evaluador de este tipo de aprendizaje es la autoevaluación. Tradicionalmente la evaluación externa es útil para medir los conocimientos que se han adquirido a nivel intelectual, pero nunca podrá medir lo verdaderamente significativo de un aprendizaje.

El confundir exámenes con la evaluación ha sido un fenómeno común; los primeros son instrumentos que permiten captar la realidad objetiva de los conocimientos cognitivos; en cambio, el aprendizaje significativo abarca la totalidad de la persona y por lo general necesita ser autoevaluado.

El descubrimiento de toda esta riqueza humana que aporta este modelo de trabajo educativo no siempre es valorado, o ni siquiera conocido. Se prefiere seguir con los esquemas tradicionales que probar nuevas formas de enseñar. Las características del aprendizaje significativo que se han mencionado, suponen también una serie de condiciones necesarias para que éste se logre verdaderamente. De las condiciones y actitudes que son necesarias para que este tipo de aprendizaje tenga un sentido y resulte realmente significativo, podemos mencionar las siguientes:

a) *Promover el interés.* Por lo general, en la educación escolarizada no todo lo que se enseña es significativo para el estudiante. De aquí que el aprendizaje significativo considere responsabilidad del profesor que promueva, despierte el interés y la motivación mediante la presentación atractiva de los contenidos, de sus aplicaciones prácticas en medio de un ambiente que favorezca la participación activa del alumno en su propio proceso. La creatividad del profesor influye en gran medida en la motivación de los estudiantes. Rogers afirma que “no se puede enseñar a nadie directamente, sólo se puede facilitar el aprendizaje” (Op. Cit.).

b) *Facilitar la comprensión de los contenidos.* Para el estudiante es importante la comprensión de lo que estudia, de ahí la responsabilidad y creatividad del profesor para diseñar estrategias de aprendizaje que logren este objetivo. La consideración de las diferencias entre los estudiantes es necesario tenerla en consideración para adecuar los contenidos a la totalidad del grupo.

c) *Contacto con la realidad personal y grupal.* Un contacto que permita al facilitador descubrir y atender las necesidades, intereses y problemas que el individuo o el grupo está enfrentando. Evitando las distancias acostumbradas del profesor y alumno en la educación tradicional.

d) *Creación de un clima favorable.* Generalmente un clima amenazante impide u obstaculiza el aprendizaje significativo, por lo tanto, es importante que el facilitador del aprendizaje favorezca y mantenga la creación de un ambiente favorable de trabajo.

e) *Responsabilidad.* Esta es una labor compartida, de parte del alumno es necesario que se convierta en elemento activo y directamente responsable de su proceso, a fin de aprender de manera significativa. Por el otro lado, el profesor es responsable de facilitar este proceso de aprendizaje.

f) *Confianza en el organismo.* Rogers (1966) comenta que el organismo tiene una tendencia básica y un impulso a actualizar, mantener y desarrollar el llamado organismo 'experienciante' (experiencing). Insiste en confiar que el ser humano tiende naturalmente hacia el desarrollo de su potencial innato; creer en él, en su capacidad para dirigir y responsabilizarse por su existencia.

Estas características que son necesarias para que se logre el aprendizaje significativo, tienen su importancia fundamental en este modelo; sin embargo, de acuerdo con Rogers, deben ir acompañadas de las actitudes de empatía, aceptación y congruencia, de parte del facilitador, durante todo el proceso. Actitudes humanas que han sido analizadas en apartados previos y sin las cuales el aprendizaje no puede lograrse verdaderamente.

Cuando el aprendizaje significativo no se logra, nos encontramos con la otra cara de la realidad educativa. Según Moreno (1979), González (1991) y Lafarga (1878), cuando el aprendizaje no es significativo para la persona, cuando es impuesto, cuando es memorizado sin la apropiada asimilación de contenidos, cuando la persona no es respetada en su propio ritmo; todo esto produce que la persona aprenda a funcionar en formas no compatibles con el aprendizaje significativo. Se convierte en una computadora llena de información, pero sin vida propia.

Veamos la vida ordinaria y el rendimiento de nuestros estudiantes quienes en el sistema educativo reciben un sin fin de información durante varios años y comprobamos que es reducido lo que realmente asimilan, porque no les es significativo. Sin embargo, aprenden en casa, con los amigos, en la calle, en Internet lo que verdaderamente les interesa. Hay un proceso natural de filtración y selección de aprendizajes a partir de los intereses y significados reales para cada persona. Hay a quienes les interesan las cuestiones históricas, a quienes los aspectos matemáticos, a quienes los biológicos, a quienes los deportivos. Nuestro sistema educativo uniforma los conocimientos como si el nivel de intereses fueran los mismos, como si estuviéramos diseñados mentalmente en serie, o el tipo de inteligencia fuera la misma.

Por ejemplo, un alumno de universidad, ¿cuántas veces ha estudiado la cultura azteca y maya, o el tema de la revolución mexicana dentro de sus años escolares? ¿Cuántas veces las operaciones matemáticas básicas? ¿Cuántas la geografía de México? Sin embargo, es triste comprobar que los conocimientos en matemáticas, historia o geografía que consideramos

elementales a este nivel educativo no se manejan con propiedad. ¿Por qué no se aprenden? Sencillamente porque no les han sido significativos.

Y la vida cotidiana nos hace descubrir que los alumnos sí saben mucho de fut-bol, que conocen los nombres de varios deportistas, las últimas tecnologías en sistemas de cómputo y programación, personajes de moda, películas, etc. Con ello nos damos cuenta que no es cuestión de capacidad mental, sino del tipo de intereses y del estilo educativo de sus escuelas.

Desde esta realidad nuestra surgen como dos tareas: que los alumnos realmente estudien las cosas de su interés para garantizar un aprendizaje auténtico, o que los profesores se preocupen por crear estrategias que hagan atractivo y significativo el aprendizaje.

2.3. El educador-facilitador del aprendizaje

En el proceso enseñanza aprendizaje se menciona que los actores de la educación son dos: el profesor y el alumno (Kerlinger, 1985; Díaz, 1987). Dependiendo de la filosofía que impere en el sistema educativo, se desprenderán los programas, contenidos y las formas metodológicas de realizar la labor con estos actores principales. El objetivo central en todo sistema educativo es que el aprendizaje se logre con óptima calidad.

Se ha expuesto ya que dentro de la educación tradicional, que Freire (1972) denomina 'bancaria', los roles están bastante definidos y con sus distancias marcadas. El profesor es quien protagoniza la labor, quien tiene el conocimiento y quien decide las formas de instrucción. El alumno a su vez se limita a escuchar, memorizar y actuar conforme se lo indiquen.

En la visión rogeriana de la Educación centrada en la persona, para que el aprendizaje sea realmente de provecho y significativo, los roles de los actores se realizan de diferente manera. Para Rogers (1982), la labor educativa del facilitador se explica más en los conceptos de "mostrar, guiar, acompañar y dirigir". (p. 89). Continúa luego su comentario: "Veo, y estoy convencido que la facilitación del aprendizaje es el objetivo de la educación, es el modo de formar al hombre que aprende, el modo de aprender a vivir como individuos en evolución" (Op. Cit: 91).

La facilitación del aprendizaje es una actividad que puede formular respuestas constructivas, cambiantes y flexibles a algunas problemáticas más profundas que enfrenta el hombre moderno. "La facilitación de un aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el facilitador y el educando. Hemos hecho este descubrimiento en el campo de la psicoterapia, pero cada vez son más las pruebas sobre la eficacia de este enfoque aplicado a la educación" (Op. Cit.). Este esquema de educador o facilitador rompe los esquemas de la visión tradicional y se acerca más al campo de necesidades de la persona para acompañar su aprendizaje.

Desde las actitudes básicas que en su experiencia como terapeuta a Rogers le fueron dejando una riqueza especial, descubre también la utilidad y

enriquecimiento al aplicar estas en el campo educativo. Es así que en el desarrollo de su teoría, este autor (Rogers, 1980a, 1982), describe algunas de las cualidades esenciales que todo educador-facilitador debe tener para lograr el aprendizaje significativo:

- a) *Autenticidad en el facilitador del aprendizaje.* Para Rogers quizá sea esta la actitud principal de las tres actitudes básicas. El sentido es que el educador ese presente sin fachadas, que busque una relación persona a persona con el alumno y se muestre como una persona real, sin fingimientos, ni actuaciones, ni como un simple rol, sino que pueda mostrarse tal cual es. Si esto sucede su labor puede resultar más efectiva.
- b) *Aprecio, aceptación y confianza.* Esto significa valorar y apreciar al alumno de manera integral: sus sentimientos, opiniones, su tendencia al desarrollo, su necesidad de autorrealización y todo lo que implique su persona. Significa preocuparse por el alumno pero no de forma posesiva, sino por lo que es. Significa aceptar a la persona como alguien independiente y con derechos propios. Es creer que la persona es digna de confianza. La aceptación puede mostrarse a través de una gran variedad de formas.
- c) *Comprensión empática.* Esta es la capacidad para comprender desde adentro las reacciones de estudiantes, es tener una percepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje en un alumno. Significa la consideración del alumno en su circunstancia integral, con las cosas que están más allá del aula y que también le afectan. Con esta actitud podrá facilitar el aprendizaje significativo.

Estas tres actitudes básicas significan para el autor la base del acercamiento y crecimiento humano tanto en su modelo terapéutico como en su aplicación educativa. A partir de la base actitudinal Rogers (Op. Cit.), describe una serie de funciones básicas del facilitador y las disposiciones que el educando debe también mostrar.

a) Funciones básicas del educador-facilitador en este enfoque:

1. Presentar con claridad el tipo de aprendizaje que se pretende promover y las creencias básicas de confianza en el grupo. Empezar a establecer teórica y prácticamente el tipo de ambiente adecuado para facilitar el aprendizaje significativo.
2. Confiar en la tendencia al crecimiento y la autorrealización como fuerza motivadora fundamental del aprendizaje.
3. Organizar y hacer fácilmente disponibles los recursos que los participantes puedan utilizar para su aprendizaje. Presentarse a sí mismo como recurso disponible para ser aprovechado por el grupo.

4. Hacer que sean tan importantes los aspectos afectivos como los cognoscitivos en las relaciones interpersonales.

5. Estar dispuesto a reconocer, aceptar y responder a las personas completas, con sus diferentes dimensiones y aspectos.

6. Convertirse en un miembro participativo más del grupo, a medida que se establece el clima de libertad, aceptación y confianza en el grupo y conforme los participantes se sientan corresponsables del taller.

7. Ayudar y facilitar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, así como en la evaluación de su proceso de trabajo.

8. Ser capaz de escuchar a los participantes, especialmente en lo relacionado con sus sentimientos. Estar abierto a la confrontación y a trabajar problemas, más que a manejarlos mediante normas disciplinarias y sanciones.

9. Desarrollar una atmósfera de igualdad en el salón de trabajo, con participación, que conduzca a la espontaneidad, al pensamiento creativo y al trabajo independiente y autodirigido.

b) Disposiciones básicas del educando desde este enfoque:

1. Se sentirán libres de expresar en el taller los sentimientos tanto negativos como positivos hacia otros compañeros, hacia los educadores y hacia el material y los recursos didácticos con que se cuente.

2. Se descubrirán a sí mismos como responsables de su propio aprendizaje, a medida que se conviertan en participantes activos en el proceso de su grupo.

3. Se sentirán con mayor libertad y creatividad para aventurarse en nuevas experiencias de aprendizaje significativo, con la seguridad de recibir apoyo y ayuda del educador.

4. Colaborarán con sus compañeros para el logro de metas y objetivos del grupo.

5. Serán capaces de evaluar su propio trabajo y aprendizaje, ya que nadie mejor que ellos mismos pueden saber cuál ha sido éste y cómo ha sido su participación en el grupo.

6. Estarán dispuestos a aprender, autodirigirse y confiar en sí mismos.

Continuando con el acercamiento a los postulados rogerianos sobre este tipo de aprendizaje y su logro, aparecen algunas condiciones y actitudes esenciales tanto en el educador-facilitador como en los educandos. Estas son:

a) *Contacto real con problemas importantes*, ya que según este autor no se aprende significativamente más que aquellas cosas que la persona percibe como vinculadas a su propia supervivencia y desarrollo. Para que este aprendizaje la persona debe estar en

contacto real con los intereses, inquietudes y problemas importantes de su existencia.

- b) *Autenticidad*: actuar de manera abierta, libre, 'sin máscaras', es mucho más efectivo para facilitar el aprendizaje.
- c) *Aceptación positiva incondicional*: es una de las condiciones más importantes. Consiste en poder aceptar a la persona sin tomar en cuenta sus condiciones de valor. Es aceptar al ser humano por su dignidad y valores intrínsecos.
- d) *Comprensión empática*: es la habilidad para comprender las reacciones del estudiante desde dentro, desde el 'sentir del otro'.
- e) *Provisión de recursos*: tales como: conocimientos, técnicas, teorías, libros, laboratorios, viajes, visitas, bibliotecas, periódicos, etc. Los cuales serán elegidos por los educandos con toda libertad (Op. Cit.).

Toda esta serie de actitudes, características y disposiciones, vienen a enriquecer y justificar esta metodología humanista en el ambiente penitenciario. Sobre todo cuando cada uno de estos elementos están olvidados por ellos mismos y por quienes se responsabilizan de ellos. Incluso hasta el uso de algunos conceptos y su significado resultarán novedosos y no fáciles de comprender y vivir.

Haciendo una relectura de todo este modelo humanista desde el entorno penitenciario y la utilidad que se espera brindará esta intervención, se retoman las condiciones que según Rogers (1980a), pueden ser observadas cuando se desarrolla en un espacio educativo un aprendizaje centrado en la persona. Las necesidades de los internos a nivel personal son iguales o mayores que las del mundo ordinario, de aquí la relectura de aplicación. Estas condiciones son las siguientes:

- *Precondición*. Un líder que es percibido como una figura de autoridad en una situación, está lo suficientemente seguro de sí mismo y en la relación con los demás experimenta una confianza básica en la capacidad de los demás para pensar por sí mismos y para aprender por sí mismos.

- *La persona facilitadora comparte con los demás, con los estudiantes (internos) y posiblemente también con los padres (familia) o con los miembros de la comunidad (compañeros), la responsabilidad del proceso de aprendizaje.*

- *El facilitador provee recursos de aprendizaje, provenientes tanto de propio interior y de su propia experiencia como de los libros o materiales o experiencias de la comunidad (centro).*

- *El estudiante (interno) desarrolla su propio programa de aprendizaje, solo o en colaboración con los otros.* Explorando sus propios intereses y considerando la riqueza de recursos, toma las decisiones referentes a la dirección de su propio aprendizaje y carga con la responsabilidad de las consecuencias. El interno participa en la selección de temas y en la aplicación de los mismos.

- *Se provee de un clima facilitador del aprendizaje.* Una atmósfera de autenticidad, estimación y escuchar comprensivamente. Es un clima que favorece el facilitador y es mantenido por los mismos estudiantes (internos).

- *El énfasis está puesto principalmente en promover el proceso continuo del aprendizaje.*

- *La disciplina necesaria para lograr las metas del estudiante (interno) es una autodisciplina y aceptada por el estudiante (interno) como su responsabilidad.*

- *La evaluación de la cantidad y de la significatividad del aprendizaje del estudiante (interno) es hecha principalmente por el mismo estudiante (interno).*

- *En este clima promotor del crecimiento, el aprendizaje es más profundo, avanza más rápido y penetra más en la vida y en la conducta del estudiante (interno) en comparación con el aprendizaje adquirido en el salón de clases tradicional, o en otros espacios educativos.*

En estos principios y reflexiones que Rogers presenta sobre la labor educativa del enfoque centrado en la persona y sobre el aprendizaje significativo, se basa la metodología de trabajo de la primera fase de la intervención con los jóvenes internos del centro.

A pesar de no ser un programa de trabajo especialmente académico, sí supone los roles educativos del proceso enseñanza-aprendizaje. Es por eso que las funciones tanto del facilitador-educador, como las disposiciones del educando, planteadas desde este enfoque serán asumidas en el taller.

En la metodología del taller se ofrecen una serie de actividades donde se conjugan los roles del facilitador-educador con el educando. En este espacio de interacción, las actitudes educativas del enfoque son sumamente importantes como en la terapia o en un salón de clases ordinario. El taller es un espacio educativo donde se ponen en juego tanto los contenidos de tipo teórico que lo componen, como las actitudes humanas necesarias para lograr un clima adecuado y con ello un conjunto de aprendizajes significativos y útiles.

3. EL GRUPO DE ENCUENTRO

Llegamos a la tercera parte de este capítulo, ante un contenido de suma importancia tanto en las propuestas rogerianas, como en los significados y utilidad en esta investigación. Nos ocupamos aquí de la propuesta de Rogers sobre *El grupo de encuentro*, donde se presenta una visión general sobre el origen de estos, los postulados y principios que les fueron dando forma. Todo desde las mismas experiencias del autor vividas en diversos grupos, las cuales expone en el texto que lleva este mismo título.

Una de las riquezas especiales de este texto, es que las reflexiones que se plantean - y en momentos se transcriben-, son fruto de la vivencia y del

proceso realizado por el mismo Rogers. Estos escritos en momentos resultan además de una bitácora, un verdadero 'diario'. Son sus propios aprendizajes, conclusiones, preocupaciones, temores, logros, descubrimientos y propuestas que escribió sobre "su manera de facilitar un grupo, esperando con ello estimular a otros para que hagan lo mismo" (Rogers, 1973: 51). Hoy se pretende llevar a cabo esta invitación con este grupo de internos.

En este texto de Rogers se basa la fundamentación de este apartado, añadiendo en algunos momentos alguna bibliografía complementaria sobre el tema. Estos postulados son los que fundamentan la segunda fase de la intervención con los internos del centro penitenciario. La experiencia propuesta de vivir un grupo de encuentro desde los planteamientos de Rogers, se espera resulte efectiva y útil en este ambiente diferente en condiciones, pero tan igual y necesaria como otros espacios humanos.

Una experiencia que suele ser tan cotidiana como lo es un grupo humano, puede llegar a convertirse en un instrumento de recuperación interior. El que nos acerquemos a esta vivencia cotidiana del encuentro de varios internos en un espacio físico común y en un mismo lapso de tiempo, encierra grandes lecciones de lo que la naturaleza humana hace mediante la interacción, la expresión y el silencio. Una experiencia del encuentro de un grupo, que desde la metodología rogeriana se denomina 'grupo de encuentro'.

El modelo de Rogers nace ante el impacto de cómo evolucionaron diferentes grupos con fines formativos, por ejemplo el grupo T (training), grupo de encuentro, grupo de sensibilización. Para Rogers (1973) estos grupos son una buena invención social del siglo. Ha sido un fenómeno que ha significado respuesta y solución para algunos y para otros un motivo de desconfianza, incluso en los ambientes universitarios se le veía con desdén. Sin embargo, a pesar de las presiones y de la desconfianza, este movimiento ha florecido y crecido hasta penetrar en varios ambientes sociales y sobre todo educativos.

Haciendo referencia a diferentes experiencias de grupo, Rogers menciona algunos espacios donde han tenido influencia importante: "industrias, universidades, ámbitos eclesiásticos, organismos oficiales e instituciones penitenciarias" (Op. Cit: 9). El destacar esta cita respalda el antecedente de la vivencia de estos grupos en el ámbito penitenciario, al cual nos referimos en esta investigación.

Las experiencias de grupos que este autor relata, tuvieron gran variedad de integrantes (estudiantes, profesores, consejeros, matrimonios, drogadictos, criminales que cumplían sentencia, enfermeras, educadores, psicólogos, administradores, etc.), estas vivencias se fueron extendiendo a lo largo de Estados Unidos y de otros países.

"Es evidente que, en un mundo que vive de acuerdo con una filosofía cada vez más centrada en la existencia, el grupo de encuentro podrá constituir un gran aporte. A medida que este tipo de grupo se vaya desarrollando en el futuro, debe ayudar a perfilar y aclarar los valores que sustentamos con respecto al hombre mismo. ¿Cuál es nuestro modelo de ser humano? ¿Cuál es

la meta del desarrollo personal? ¿Cuáles las características del ser humano óptimo? (Rogers, 1973: 178).

3.1. El origen de los grupos de encuentro

Rogers inicia con esta experiencia grupal intensiva en la Universidad de Chicago, después de la segunda guerra mundial (1946-1947). Comenzó esta tarea con un grupo de colaboradores, con el fin de capacitar consejeros psicológicos para que los veteranos de guerra supieran encarar los problemas de los soldados que regresaban del campo de batalla.

Antes de esta experiencia de Rogers, un psicólogo del Instituto Tecnológico de Massachussets, llamado Kurt Lewin, había promovido la idea de trabajar las relaciones humanas en grupo, creando así los llamados grupos T (*training*, capacitación), los cuales se enfocaban a la capacitación en habilidades vinculadas con las relaciones humanas.

Paralelamente fueron surgiendo otros grupos con objetivos similares, por ejemplo: grupo de conciencia sensorial, de conciencia corporal, de movimiento corporal, grupo de sensibilización, laboratorios de expresión creativa, grupo de desarrollo organizacional, grupo de integración de equipos, grupo gestáltico, grupo 'Synanon'. En esta variedad de nacimiento de grupos, a pesar de la diversidad de estilos y fundamentos, encontramos algunos puntos comunes; por ejemplo, el número limitado de participantes (de ocho a dieciocho miembros), y la responsabilidad del coordinador para facilitar a los miembros del grupo la expresión de sus sentimientos y pensamientos.

De igual manera, estos grupos coinciden en la perspectiva de que tanto el coordinador como los miembros se centran de lleno en el proceso y la dinámica de las interacciones personales inmediatas (p. 14), así como en la responsabilidad del coordinador para la creación de un clima psicológico de seguridad y el fomentar la libertad de expresión.

Los grupos de Chicago, iniciados por Rogers (1973: 11), "se orientaron sobre todo hacia el desarrollo personal y el aumento y mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales. Además tuvieron una tendencia más experiencial y terapéutica que los grupos T". Con las experiencias que fueron acumulando y con las bases del enfoque centrado en la persona, al paso de los años, estos grupos se fueron consolidando hasta lograr una influencia importante en diferentes espacios de la sociedad norteamericana y en otros países. Estos grupos de encuentro enfatizan el desarrollo personal y el aumento y mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales, todo un proceso basado en la experiencia.

El proceso grupal desde la visión de Rogers, encierra una serie de mecanismos que con el paso del tiempo van dando forma y respuestas a los participantes. En el transcurrir de las horas se va generando una auténtica comunicación y las personas comienzan a mostrar sentimientos genuinos. De la frialdad y distancia, se va pasando a la confianza, la cordialidad y simpatía. Siendo así que "en un grupo como este, el individuo llega a obtener un

conocimiento de sí mismo más completo que el que logra en las relaciones sociales o de trabajo habituales” (16). Todo esto se explica en el ansia de relaciones reales e íntimas de las personas donde puedan expresar sus sentimientos de manera espontánea, sin sentirse criticados ni amenazados, espacios en los que sea posible compartir experiencias profundas, desencantos y alegrías; en los que pueda correrse el riesgo de probar nuevas formas de conducta; ambientes humanos donde cada persona se sienta aceptada y acogida y esto favorezca su proceso de desarrollo. Todo esto se encierra en los significados y deseos de una persona al participar en un grupo de encuentro.

3.2. Fases del proceso de grupo

Cuando se realiza una experiencia de grupo ésta es única, tanto en las personas que lo forman, como en las experiencias contenidas. En este acercamiento al pensamiento de Rogers, se describirán las fases o etapas que desde la visión de este autor constituyen este proceso grupal. A pesar de que se exponen de forma secuencial, eso no significa que exactamente así se presenten, sino que es un orden aproximado. Tampoco hay un tiempo preciso en su duración, generalmente se van entretrejiendo y manteniéndose según las necesidades de cada grupo. Estas fases del proceso, son las siguientes:

a) En la experiencia de grupo suele darse inicialmente una *etapa de rodeos y de confusión*, desde que el coordinador explica las pautas de libertad en el desarrollo, de la no existencia de estructura previa y de la participación colectiva en la coordinación. Esto a varios les genera confusión y cierta frustración, por la falta de experiencia en este tipo de encuentros.

b) Viene luego un periodo de *resistencia a la expresión o exploración personal*, por la presión que un grupo de desconocidos genera y por la falta de confianza inicial. No es fácil para las personas abrir su mundo interior cuando tiene una personalidad reservada y sobre todo ante gente que nunca ha visto.

c) A pesar de no existir una confianza inicial, poco a poco se va dando la *descripción de sentimientos del pasado*. No es sencillo desenmascararse ante los demás, pero en medio de las conversaciones se va dando este fenómeno.

d) Llega un momento en que la dinámica grupal genera la *expresión de sentimientos negativos*. Es una parte curiosa del proceso donde el ‘aquí y ahora’ tienen esta dirección de sentimientos tanto a otros miembros del grupo como hacia el coordinador, por sentir que no ejerce una autoridad directa.

e) Viene luego la *expresión y exploración de material personalmente significativo*. Es sorprendente este paso, sobre todo después de la confusión inicial y de la expresión de sentimientos negativos. Sin embargo, es probable que a partir de esta etapa se comience a manifestar una mayor sensibilidad hacia aspectos más íntimos de la persona. Según Rogers, “el llegar a este punto significa que el individuo ha llegado a comprender lo que es *su grupo* (p. 26).

f) El nivel de profundidad va creciendo y se llega a la *expresión de sentimientos interpersonales inmediatos dentro del grupo*. Es el momento donde los participantes comparten sentimientos inmediatos hacia otros miembros del grupo. Estos pueden ser positivos o negativos.

g) Aparece en esta parte del proceso el *desarrollo en el grupo de la capacidad de aliviar el dolor ajeno*. Este es uno de los aspectos más fascinantes de cualquier experiencia grupal, por descubrir la aptitud natural y espontánea para encarar de forma útil, facilitadora y terapéutica el dolor y sufrimiento de los demás.

h) El siguiente paso en la vivencia de grupo es la *aceptación de sí mismo y el comienzo del cambio*. Este paso significa que los esquemas internos comienzan a moverse con fines de generar un cambio, cuando los individuos comienzan a reconocer quienes son y el paso del reconocimiento de su historia y su persona.

i) A medida que avanzan las sesiones se presenta el *resquebrajamiento de las fachadas*. Rogers insiste en que estas etapas se entretrejen y superponen. Un fenómeno curioso en el proceso de grupo es la impaciencia que genera el manejo de máscaras. En cuanto éstas van desapareciendo se genera mayor confianza. Cuando esto comienza a suceder se dan cuenta los miembros que es posible un nivel de encuentro y que el grupo puede apoyar. La retirada de máscaras va surgiendo como petición del grupo, en ocasiones en tono de amabilidad, en otras con mayor exigencia o brutalidad. Se les pide a los individuos que sean ellos mismos y que dejen a un lado la máscara.

Este es uno de los puntos que dentro de la vivencia penitenciaria se perfilan con mayor proyección, por ser una de las características más especiales en ellos, ya que el mundo penitenciario provoca un manejo diferente de algunas fachadas de ellos. Esto puede tener una doble salida: por un lado pueden entrar a formar parte del grupo y participar en él con menos resistencias, sin temor a mostrarse como son; o colocarse otras máscaras distintas a las de la vida de fuera.

j) Cuando se va logrando mayor apertura dentro del proceso, *los individuos reciben retroalimentación*. Esta es la información que el individuo recibe de los demás sobre cómo lo perciben y los aspectos del proceso que observan en él. Hay oportunidades en que la retroalimentación puede ser cálida y positiva, y es lo deseable, aunque también puede aparecer la retroalimentación negativa.

k) Hay ocasiones en que la retroalimentación resulta suave ante las interacciones que ocurren. Lo que aparece es el fenómeno del *enfrentamiento*. Esto es una seria confrontación entre dos individuos, que podría ser positiva, pero la mayoría de las veces es negativa.

l) Dentro del proceso son importantes también las *relaciones asistenciales fuera de las sesiones del grupo*. Son situaciones de contacto y continuidad que se presentan fuera del grupo con importantes resultados. Es la

ubicación de personas que poseen un don curativo especial y sirve para el crecimiento del grupo durante su proceso.

La vida del centro igualmente condiciona y facilita este rasgo, ya que es una oportunidad especial para vivir la retroalimentación asistencial por algunos compañeros en la vida cotidiana como un recurso de crecimiento directo.

m) De los aspectos más centrales, intensos y generadores de cambio es el llamado *encuentro básico*. Es el nivel de encuentro, relación y contacto que se establece entre los individuos dentro del grupo, un nivel de relación especial que los hace sentirse cercanos y vinculados entre sí.

Será interesante dentro de la aplicación y vivencia con los internos, conocer el nivel de cercanía establecida entre ellos a lo largo de la intervención. Descubrir qué tanto la experiencia en grupo tiene un eco y se prolonga a lo largo de los días en su vida cotidiana.

n) Ante el avance del proceso y aumentando la confianza, se llega a la *expresión de sentimientos positivos y acercamiento mutuo*. Cuando los sentimientos se expresan y pueden aceptarse en una relación, es parte inevitable del proceso grupal que se genere un gran acercamiento y sentimientos positivos. “A medida que las sesiones avanzan toma cuerpo una sensación de cordialidad y confianza, y un espíritu de grupo, que no brotan solo de actitudes positivas, sino de una autenticidad que incluye, al mismo tiempo, los sentimientos positivos y negativos” (p. 41).

ñ) La última etapa del proceso Rogers la señala como los *cambios de conducta en el grupo*. Durante el proceso se van operando dichos cambios de conducta: los gestos se modifican, el tono de voz, la capacidad de escucha, y los individuos manifiestan una asombrosa capacidad para brindarse mutua ayuda. Sin embargo, Rogers destaca que el principal interés sobre estos cambios radica en lo que ocurre después de la experiencia de grupo, lo cual ya no puede ser directamente observable.

Hasta esta parte podría pensarse que todos los aspectos del proceso son positivos, y por los datos que se tienen a disposición la mayoría de las veces es así. Sin embargo, Rogers previene de ciertos fracasos que pueden aparecer en estas experiencias. Estos denominados “peligros potenciales” (p. 45), se describen de forma breve.

- Uno de ellos es que los cambios de conducta en experiencias intensivas, no son perdurables. Muchas de las conductas que se presentan, al cambiar de ambiente pierden fuerza y continuidad. De ahí la importancia de ver realmente la experiencia grupal no como modo de vida, sino como punto de partida.

- Un segundo peligro potencial es que “el individuo puede enfrascarse en la revelación de sí mismo y quedar con problemas sin elaborar por completo” (Op. Cit.). Es decir, dejar asuntos abiertos o comenzados, sin la oportunidad de

cerrar en ese momento. Esto es delicado para el proceso de la persona, ya que el grupo debe ser factor de desarrollo y no de daño.

Para el caso de esta intervención en el centro penitenciario, es importante destacar que los facilitadores tienen el deber y el cuidado de realizar integraciones y cierres de los procesos expresados. De igual forma procurar hacer un seguimiento individual en caso de necesidad o solicitud de parte de los internos. Procurar nunca dejar un caso abierto.

- Otro riesgo es que ambos miembros de un matrimonio participen en la misma experiencia, ya que esto puede constituir un problema real. Además puede sumarse el hecho de que entre los miembros se desarrollen sentimientos muy positivos, cálidos y afectuosos; algunos incluso con un inevitable componente sexual, lo cual puede convertirse en un problema para el cónyuge que está presente.

En el caso de esta intervención esta observación no se considera.

- Otro elemento potencialmente negativo se presenta cuando algunos de los individuos han participado ya en experiencias previas y pueden ejercer una influencia anuladora en los nuevos participantes. El hecho de que conozcan las 'reglas del juego', los convierte en factores de bloqueo ante la expresividad de los nuevos miembros del grupo.

De igual modo en este caso no se considera este comentario de Rogers, ya que en este centro es la primera vez que se aplica este modelo de intervención en grupo.

En esta experiencia de intervención con un grupo de jóvenes en el propio centro, la vivencia de las fases resultará especial y diferente, ya que las condiciones de cautiverio y el ser únicamente varones, propiciará una dinámica diferente a la de cualquier grupo externo. Esta es la especial riqueza que esta experiencia pretende lograr.

3.3. El rol del facilitador de grupo

El concepto propuesto por Rogers (1973) para la conducción y coordinación del grupo de encuentro recibe el nombre de *facilitador*. Desarrolla desde su propia experiencia como facilitador, una serie de condiciones necesarias en el arte de las interrelaciones de grupo. Rogers comenta: "Pensé en escribir sobre mi manera de facilitar un grupo, esperando con ello estimular a otros para que hicieran lo mismo. Deseo escribir con toda franqueza acerca de mis esfuerzos como facilitador en un grupo y expresar en la medida de lo posible mis virtudes, defectos y vacilaciones al intentar desempeñar con eficacia el honesto arte de las relaciones interpersonales" (p. 51).

En este testimonio de Rogers tomamos la referencia directa de lo que supone el desempeño como facilitadores de esta experiencia de grupo. El testimonio directo del creador y experimentador de los grupos de encuentro, sirve como base para conocer las características que debe reunir un facilitador de grupo.

Antes de entrar a las descripciones de estas características, Rogers habla de algunas actitudes previas y su trasfondo filosófico. Estas son:

a) Cuando existe un razonable clima de facilitación, debe confiarse en que el grupo desarrollará su propio potencial y el de sus miembros. Esta capacidad del grupo constituye un motivo de reverente respeto. Un grupo sabe reconocer los elementos malsanos en su proceso, se centra en ellos, los esclarece o elimina, y se transforma en un grupo más sano. “Esta es mi manera de decir que he visto manifestarse la ‘sabiduría del organismo’ en todos los niveles, desde la célula hasta el grupo” (p. 52).

b) Otra actitud se relaciona con las finalidades: “por lo general, no pienso en una meta específica para un grupo determinado, abrigo el sincero deseo de que siga su propio rumbo” (Op. Cit.). Es por ello importante crear la convicción de que el grupo tendrá su movimiento natural y podemos estar seguros de ello, lo que no podemos es dirigir ese movimiento hacia una meta específica.

c) Como facilitador es necesario en la experiencia de grupo sentirse participante y facilitador al mismo tiempo. Sentirse seguro, cómodo y competente ante lo que supone realizar esta labor. “Creo que la forma en que desempeño mi función de facilitador es significativa para el grupo, pero el proceso grupal es mucho más importante que mis declaraciones o mi conducta. Me siento responsable *ante* los participantes, pero no *de* ellos” (p. 53).

Ante estas tres actitudes básicas en la consideración del facilitador, Rogers desarrolla las condiciones y características que debe reunir y realizar un buen facilitador. Estas se exponen a continuación:

- *Función de creación del clima.*

Iniciar el trabajo con un grupo mediante una inducción sencilla o un comentario cercano, favorece la creación de un clima agradable de trabajo en grupo. A esto se suma la actitud de escucha. “Escucho con la mayor atención, esmero y sensibilidad de que soy capaz; escucho sin preocuparme de si lo que dice es superficial o importante; el individuo merece que se le escuche y eso es lo importante. Me centro en el miembro del grupo que esta hablando, de lo cual me interesa el *significado* y los *sentimientos* que le despierta. Trato luego de acompañar esos significados y sentimientos” (p. 54). La necesidad en el inicio del trabajo es la creación del clima para que el individuo sienta seguridad psicológica, sienta que al expresar sus sentimientos habrá respeto y escucha hacia él. Estas actitudes en la experiencia con grupos son medios eficaces para el establecimiento de un clima propio de trabajo y de cercanía con los miembros del grupo.

- *Aceptación del grupo.*

El aceptar al grupo tal como es resulta muy fructífero. No se trata de presionarlo para que alcance un nivel que no tiene, no dará buenos resultados a futuro. Lo mejor es vivir el contacto y acompañamiento con el grupo respetando y aceptando exactamente el estado en que se encuentra.

- Aceptación del individuo.

Procurar aceptar al individuo tal y como es. Aceptar el silencio siempre y cuando no encierre un dolor o una resistencia inexpressada. Aceptar las declaraciones de los individuos tal cual las formulan. Procurar responder más a los sentimientos actuales que a las declaraciones referentes a experiencias pasadas.

- Comprensión empática.

“Dentro del grupo, mi conducta más importante y frecuente consiste en intentar comprender el significado exacto de lo que comunica cada persona” (p. 59). De aquí se desprende el esfuerzo por ahondar en los significados que para la persona tiene lo que expresa. De los contenidos de su expresión, a pesar de que puedan presentarse incoherencias, es fundamental identificar los significados actuales que para la persona tiene lo que ha expresado. Cuando se expresen sentimientos dispares, es importante identificar los significados de ambos contenidos.

- Actuación concorde con los sentimientos (congruencia).

Esta corresponde a la expresión libre de los propios sentimientos del facilitador, tal como se presentan en un momento determinado, ya sea con el grupo total, con un individuo en particular, o consigo mismo. “Trato de expresar cualquier sentimiento persistente que experimento hacia un individuo o hacia el grupo, en cualquier relación significativa y continua” (p. 60). Si como facilitadores podemos ser conscientes de la complejidad de nuestros sentimientos en un momento determinado, si nos escuchamos a nosotros mismos en forma adecuada, entonces es posible elegir entre expresar actitudes intensas y perdurables, o no manifestarlas en ese instante si ello parece poco conveniente. Es importante confiar en nuestros sentimientos, palabras, impulsos y fantasías que surgen del interior. De esta manera, utilizamos algo más que el yo consciente; apelamos a las facultades de todo nuestro organismo.

Rogers propone la necesidad de expresar los sentimientos positivos y cariñosos con igual fuerza que los negativos, los de frustración o ira. Es favorable para el facilitador expresar los sentimientos en el momento en que surgen, de manera clara y adecuada. Estos rasgos rogerianos mantienen una cercanía en contenido con la conducta asertiva expuesta por Aguilar (1993) y Castanyer (2004).

- Enfrentamiento y retroalimentación.

En los encuentros se presentan situaciones donde no siempre se está de acuerdo y se dan algunos enfrentamientos. Rogers comparte su experiencia: “Me gusta enfrentar a los demás únicamente con relación a aquellos sentimientos que estoy dispuesto a reconocer como propios” (p. 62). Es necesario como facilitador mantener la convicción de la necesidad de ser honestos y asertivos ante la expresión sana y adecuada de los sentimientos que aparezcan con los miembros del grupo. Y tener conciencia clara que esta realidad humana forma parte del trabajo con otras personas.

- Expresión de los propios problemas.

Desde Rogers: “Si me inquieta algo que se relaciona con mi vida privada, no rehúso expresarlo en el grupo... debo solucionar mis problemas graves consultando a mis colaboradores, o algún terapeuta y no ocupar con ellos el tiempo del grupo. Si no me siento libre para expresar mis problemas personales, esto acarrea lamentables consecuencias, como el no escuchar a los demás en forma adecuada y propiciar que los participantes perciban mi intranquilidad y que sientan que son ellos los que la han provocado” (p. 64).

- Evitar interpretaciones o comentarios acerca del proceso.

Durante la experiencia se debe procurar formular escasos comentarios respecto del proceso de grupo, ya que pueden provocar molestias y dar la sensación de ser objeto de escrutinio. Si se dan algunos comentarios, es mejor que provengan de los mismos integrantes del grupo, no del facilitador.

- Potencialidad terapéutica del grupo.

Rogers comenta: “He aprendido que los miembros del grupo son tan terapéuticos como yo mismo” (p. 66). De ahí la confianza en la sabiduría del grupo para sacar adelante una situación difícil. Esto permite comprender el increíble potencial de ayuda que posee una persona común, cuando siente la libertad y necesidad de utilizarlo.

Después de exponer esta serie de características necesarias en el facilitador, Rogers comenta algunos comportamientos que considera no son facilitadores y pueden resultar perjudiciales. Los comenta desde su propia experiencia:

1. “Me infunden serias sospechas las personas que parecen explotar el interés por los grupos. Me la da impresión que es por ‘darse a conocer’
2. La eficacia del facilitador disminuye cuando presiona al grupo, lo manipula, le fija reglas e intenta conducirlo hacia sus propias metas inexpresadas.
3. Hay facilitadores que juzgan el éxito o fracaso de un grupo por sus aspectos dramáticos: llantos, malestares físicos, etc.
4. No me parecen recomendables los facilitadores que creen en un solo método, como si se tratara del único elemento esencial del proceso grupal, es necesario atender al grupo desde sus propias necesidades.
5. No creo recomendable como facilitador un individuo cuyos problemas particulares sean tan grandes y apremiantes que necesiten centrar al grupo en torno a su persona, en lugar de ponerse a disposición de los demás.
6. No acojo con beneplácito a los facilitadores que interpretan con frecuencia los motivos o causas de la conducta de los miembros del grupo. Cuando no son exactas pueden herir grandemente las fibras íntimas de la persona.
7. No me gusta el facilitador que imponga determinado tipo de actividades. Si se propone algún ejercicio, debe respetarse la libertad de la persona si lo quiere realizar o no.

8. No me agradan los facilitadores que no participan en el grupo con sus emociones personales y permanecen a distancia, como expertos capaces de analizar el proceso grupal y las reacciones de los demás gracias a sus mayores conocimientos. Es importante implicarse como parte del grupo” (pp. 75-76).

3.4. Algunas consideraciones de interés

3.4.1. El cambio producido en el grupo

Las experiencias de grupo de encuentro sugeridas por Rogers, suelen ser de tipo intensivo (20, 40 o 60 horas), o extensivo, trabajando estas horas en un lapso más prolongado de tiempo (por ejemplo 10 horas durante 6 fines de semana). Se ha discutido mucho acerca de si la experiencia grupal intensiva, produce o no algún cambio significativo y sobre todo perdurable. Al parecer las experiencias extensivas dan más oportunidad de evaluar el proceso de cambio.

Esta experiencia de grupo de encuentro que ocupa esta intervención se llevará a cabo de forma extensiva, dadas las circunstancias y tiempos del centro penitenciario. Se procurará tenga una duración de 60 horas distribuidas a lo largo de 9 meses.

Con base en las experiencias vividas por el autor, se puede afirmar que a nivel individual existen testimonios de individuos que modificaron mucho el concepto que tenían de sí mismos. A medida que exploraban sus sentimientos en un clima de aceptación y recibían una retroalimentación a la vez dura y tierna, de los miembros del grupo que se interesaban por ellos, lograron estos cambios.

También existen testimonios de personas que comenzaron a comprender e incorporar en sí mismas una cantidad mayor de sus propias potencialidades. Individuos que a partir de la experiencia de grupo eligieron un rumbo totalmente nuevo para sus vidas. Y también se sabe de algunas personas que la experiencia las deja intactas y no experimentan en el presente o en el futuro, ningún cambio significativo.

Otras personas, en cambio, que aparentemente no se comprometen demasiado con el grupo durante la experiencia, manifiestan el cambio más tarde, en formas de conducta muy interesantes. Y otro rasgo a nivel individual que resulta significativo es que después del grupo de encuentro, algunas personas han recurrido a la psicoterapia individual o grupal (Op. Cit).

Con relación a las relaciones personales sobre todo con parejas matrimoniales, se conocen personas para quienes la experiencia significó un cambio casi milagroso en la intensidad de su comunicación con su cónyuge o hijos. Existen testimonios de padres y madres que volvieron a sus hogares con mayor capacidad para comunicarse por primera vez en muchos años con sus hijos. También a profesores que transformaron sus aulas en grupo personal, caracterizado por el afecto y la confianza.

La experiencia en un grupo de encuentro puede poner en marcha profundas mutaciones en la persona individual y su conducta, en una diversidad de relaciones humanas, y en los planes de acción y la estructura de las organizaciones.

Estos testimonios del autor dan cuenta de lo que esta misma experiencia puede significar para este grupo de internos. Es la razón por la cual se menciona este apartado. Existe la confianza de que en ellos se logre el llamado *insight* (perspicacia), rogeriano. Ese momento de iluminación consciente sobre una situación personal que necesita ser modificada en ellos. Se espera que descubran los internos su propio motivador natural que surge de sí mismo y comiencen un proceso de cambio.

Ante los cambios observados, es obvio que el grupo de encuentro tiene claras implicaciones existenciales, por su tendencia creciente a poner énfasis en el aquí y ahora de los sentimientos humanos y del propio vivir. Esta características existencial refleja gran parte del desenvolvimiento actual del pensamiento filosófico de Rogers y la relación directa con la vida misma.

3.4.2. Información de algunas investigaciones

Jack Gibb (1970, citado en Rogers, 1973: 128), presentó en uno de sus textos algunas conclusiones sobre la investigación realizada esos años sobre los grupos de encuentro. Según este autor “en los grupos de encuentro se producen cambios en la sensibilidad, la aptitud para manejar los sentimientos, la dirección de la motivación, *las actitudes hacia uno mismo y hacia los demás*, y la interdependencia” (Op. Cit: 129). En esta afirmación sintetiza algunas de las conclusiones más significativas que Rogers posteriormente analiza.

Esta afirmación del autor sobre las investigaciones realizadas, enfatiza el cambio generado en estos grupos en dos de las actitudes que para esta investigación son importantes: la actitud hacia sí mismo y hacia los demás (integrando aquí la vida en prisión). El hecho que estas investigaciones presenten resultados favorables sobre experiencias de grupo, resulta motivador y alentador ante esta experiencia en que se busca el cambio de actitudes en los internos del centro a partir de la vivencia de grupo de encuentro en la segunda fase de la intervención.

Al analizar y comentar la afirmación de Gibb que sintetiza algunos de los resultados de la investigación, Rogers (Op. Cit.), se muestra convencido de los efectos positivos del grupo en las personas. Menciona que “antes de llamarles grupos terapéuticos, prefiere decir que el grupo produce efectos psicológicos que promueven el crecimiento” (p. 128).

Ante la afirmación de Gibb sobre los cambios producidos en la sensibilidad de las personas, Rogers comenta que ésta se refiere a una mayor conciencia de los propios sentimientos y de los ajenos, incluyendo también la sinceridad, la autenticidad y la espontaneidad. “Mencionar el manejo de los sentimientos hace referencia a que el individuo sea dueño de sus sentimientos y a la congruencia entre estos y la conducta” (129). El tema del manejo de los

sentimientos será fundamental en la experiencia con los internos, ya que a partir del acercamiento realizado con ellos, este aspecto de su formación es donde manifiestan mayor necesidad de atención.

Para Rogers, hablar de dirección de la motivación -como lo menciona Gibb-, alude a conceptos tales como la autorrealización, el compromiso y la dirección. Describe que las actitudes hacia uno mismo comprenden la autoaceptación, la autoestima, la congruencia entre el sí mismo percibido y el ideal, y la confianza. En tanto que las actitudes hacia los demás incluyen la disminución del autoritarismo, una mayor aceptación de los demás, un énfasis menor en la estructura y el control y un mayor hincapié en la coparticipación como procedimiento directivo.

Estas descripciones de Rogers facilitan y amplían la comprensión de estos conceptos que para esta investigación son fundamentales. La actitud hacia sí mismo es un eje esencial que se pretende modificar en los internos, así como la actitud hacia los demás, concretizada en la vida en prisión.

Por interdependencia Gibb entiende la competencia interpersonal, el trabajo en equipo para solucionar problemas y una conducta positiva como miembro del grupo. Esta sabiduría propia del grupo es un elemento que aparece durante el proceso, es cuando la participación solidaria y colectiva favorece la solución de conflictos y la búsqueda de solución a sus necesidades.

Gibb presenta una conclusión sobre la duración y formato de las experiencias: "Para lograr óptima eficacia, las experiencias de capacitación, deben concentrarse en sesiones ininterrumpidas y continuas" (p.130). Ante tal afirmación Rogers vuelve a confirmar la experiencia de muchos facilitadores en el sentido de que, en veinte o cuarenta horas de sesión en el curso de una semana o fin de semana, se obtienen mayores beneficios que si la misma cantidad de horas se invierte en reuniones realizadas una vez cada siete días.

Desde las experiencias de Rogers, es conocida su postura a favor de las experiencias intensivas y en este último comentario lo reafirma. Sin embargo, en esta intervención, dadas las condiciones de vida del centro y las opciones de tiempo facilitadas, se deberá realizar de manera extensiva, procurando que en un mes se realicen al menos dos encuentros con tres horas de duración.

3.4.3. Convergencia Rogers-Freire

Sin duda que el tema de las clases oprimidas resulta polémico desde las influencias socioculturales de donde se aborde. En nuestro país ha sido un debate de muchos años ante las situaciones de pobreza y marginación en que vive mucha de nuestra gente. Una realidad que afecta a varios millones de mexicanos principalmente de las comunidades indígenas, donde los niveles de alfabetización no logran ser los adecuados, donde los servicios básicos no llegan a cubrirse, donde las oportunidades de crecimiento económico cada vez están más lejos de sus manos. Un padecimiento ante el cual los gobiernos durante varios años han pasado de largo y no han brindado soluciones concretas a lo que esta población necesita.

El fenómeno de la delincuencia en nuestro país está relacionado en gran medida con las clases marginadas y oprimidas. En la mayoría de los centros penitenciarios el mayor número de internos procede de las clases más pobres. Internos que padecen las consecuencias de un sistema económico que no ha respondido a las necesidades fundamentales de educación, salud y vivienda dignas. Personas que por diversos factores forman parte de una realidad social no grata pero existente: los oprimidos.

Traer a colación este marco referencial del que ya se ha hablado anteriormente, es para mencionar la convergencia de Carl Rogers y Paulo Freire en un tema que ambos, desde distintos lugares, estrategias y medios se preocuparon por atender.

En su libro *El poder de la persona* (1980a), Rogers hace un comentario en torno al tema de los oprimidos, donde explica que “ha podido trabajar con minorías raciales y étnicas, aunque sea de forma limitada” (p. 73). Y a pesar de recibir críticas de que su enfoque es demasiado ‘débil’ para afrontar este tipo de situaciones, afirma que a través de varias experiencias este enfoque demuestra lo contrario.

Rogers menciona como mejor respuesta la experiencia de Paulo Freire, “quien ha trabajado con campesinos brasileños analfabetos, cuyas condiciones eran sólo un poco mejores que aquellas de los siervos de la Edad Media” (Op. Cit.). Hace alusión a la coincidente publicación de dos textos en un periodo de tiempo breve. El libro *La pedagogía del oprimido*, de Freire fue publicado en 1968 y traducido al inglés en 1970. El libro *Libertad y creatividad en la educación*, de Rogers fue publicado en 1969. Lo curioso que sin conocerse, ni saber del trabajo de uno y otro, ambos orientaban sus ideas y esfuerzos hacia direcciones comunes, Freire con campesinos atemorizados y pisoteados en Brasil y Rogers con estudiantes en instituciones educativas en Norteamérica.

Rogers expresa haberse quedado “boquiabierto por la sorpresa” (p. 74), al descubrir que los principios sobre los cuales Freire edificaba su trabajo, eran semejantes a los que el postulaba en su libro sobre libertad y creatividad en la educación.

Haciendo un estudio y análisis sobre la obra de Freire, sobre todo de su crítica al sistema ‘bancario’ en la educación, Rogers presenta una serie de reflexiones que de los escritos del autor brasileño le han impactado: “Lo importante, desde el punto de vista de la educación liberadora y no ‘bancaria’, es que los hombres se lleguen a sentir dueños de su propio pensamiento, discutan su pensar, su propia visión del mundo, manifestada implícita o explícitamente en sus sugerencias y en las de sus compañeros” (Freire, 1972: 158). Rogers destaca en Freire su creencia profunda en la importancia del cambio de poder y del pensar.

“Aunque Freire habla poco de los resultados generales de su trabajo, los cambios en las actitudes son claros. Al principio, ‘el campesino se siente inferior al jefe, porque el jefe parece ser el único que sabe de las cosas y es capaz de manejarlas’. Ellos se ven a sí mismos como flojos, incapaces, sin

valor, menos libres que un animal. Por esto mismo, ellos se sienten atraídos hacia el opresor y hacia su estilo de vida, y su sueño más grande es ser como él y oprimir a otros. Pero poco a poco el autoconcepto y el objetivo cambian. Los campesinos hacen afirmaciones como éstas: ‘Ahora me doy cuenta de que soy un hombre, un hombre educado’. ‘Éramos ciegos, ahora nuestros ojos han sido abiertos’. ‘Ahora no seremos por más tiempo un peso muerto en la granja cooperativa’. ‘Yo trabajo y trabajando transformo al mundo’” (Rogers 1980a:75).

Luego establece una breve comparación con su propio trabajo. “La experiencia que yo he tenido con grupos oprimidos, me hace estar de acuerdo con Freire en que este enfoque es un proceso básicamente revolucionario, subversivo para cualquier estructura autoritaria” (Op. Cit.).

Al final de su acercamiento y análisis al pensamiento y trabajo de Freire, Rogers expone algunos comentarios conclusivos, los cuales nosotros parafraseamos por la gran identificación con lo que este trabajo de investigación persigue.

Rogers escribe: “Aquí están mis propias conclusiones del trabajo de Freire y de mi experiencia. Yo concluyo que, en una situación que incluya grupos minoritarios, oprimidos, o cualquiera que se sienta impotente:

Si hay una persona con actitudes facilitadoras que pueda entrar en el grupo; Si este facilitador está libre de manera genuina de un deseo de controlar los resultados, respeta la capacidad del grupo para enfrentarse con sus propios problemas y tiene habilidades para liberar la expresión individual; Si se escuchan de una forma respetuosa *todas las actitudes* y los sentimientos, sin importar lo extremistas o poco realistas... Entonces se pone en movimiento un proceso que tiene estas características:

- De alguno de los miembros surgirán sentimientos que han estado suprimidos durante mucho tiempo, principalmente sentimientos negativos, hostiles y de amargura.

- Al encontrar que estas actitudes son aceptadas y comprendidas, un mayor número de miembros del grupo se sentirá libre para expresar toda la gama de sentimientos que experimente.

- Con una más completa expresión individual, las personas son reconocidas por sus características únicas y por sus fuerzas, y se empieza a desarrollar una confianza mutua.

- Los sentimientos más irracionales se diluyen de alguna manera al ser expresados completamente y con la retroalimentación de los miembros del grupo.

- Los sentimientos basados en experiencias comunes al grupo son clarificados y fortalecidos.

- La confianza crece –confianza en sí mismo- por lo que respecta al individuo y confianza general en el grupo.

- La consideración colectiva de los problemas es más realista y está menos cargada de irracionalidad.

- Al confiar más en los otros, se dan menos 'viajes egoístas', en los cuales los miembros compiten por el liderazgo o tratan de conseguir crédito por algo, o de defender una solución opuesta.

- El grupo da pasos más innovadores, responsables y a menudo revolucionarios, pasos que pueden ser dados ahora en una atmósfera de realismo.

- El liderazgo en el grupo se multiplica. Cada individuo tiende a respetarse a sí mismo y a las cualidades de liderazgo que tiene.

- Se emprende una acción constructiva, tanto por el grupo como por los miembros individuales, para cambiar la situación en la que ellos se encuentren.

- Los individuos sienten el apoyo suficiente del grupo como para emprender acciones que saben que serán consideradas como radicales, aun cuando implique un gran riesgo para ellos mismos" (Rogers, 1980a, 77).

Estas conclusiones de Rogers las planteamos como un ideal hipotético para el grupo de jóvenes que participarán en la intervención. Si las condiciones se establecen de manera favorable, tal vez al final de la intervención puedan ser descritas de la misma manera y con el mismo impacto.

Se pretende que en un clima de libertad y facilitación adecuada los internos que vivan la experiencia se vean impulsados a una mayor espontaneidad y flexibilidad, a relacionarse de manera más estrecha con sus sentimientos, a abrirse más a sus experiencias, y a tener una intimidad más expresiva en sus relaciones interpersonales. Esta puede ser la clase de ser humano que puede surgir en la experiencia de grupo de encuentro con los internos que decidan ser parte de un proceso humanizador y liberador.

CAPITULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO Y APLICACIÓN DE LA FASE PREVIA (DIAGNÓSTICA) DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

1. DISEÑO METODOLOGICO

Al inicio de un trabajo de investigación es importante y necesario ubicar además del tema, las condiciones ambientales donde se sitúa el trabajo. Esto por la necesidad de conocer las características fundamentales del lugar y la población con quienes se pretende interactuar en dicha intervención.

Una vez identificado el campo de trabajo, el tema y la población, se realiza el diseño de la intervención, es decir, sistematizar el conjunto de elementos que constituyen la investigación: objetivos, contenidos, métodos, sistema de evaluación.

En este primer apartado del capítulo se presenta el diseño metodológico de la fase previa de una intervención psicoeducativa. Se van explicando las diferentes partes del proceso para esta intervención. En un segundo apartado se presenta el proceso de aplicación con todos los momentos que se vivieron en el mismo. Finalmente se presentan los resultados de la intervención.

Con relación al diseño metodológico es importante considerar el punto de partida de la investigación. En este caso, es una intervención aplicada con jóvenes de un centro penitenciario, que se realizó con la finalidad de tener un acercamiento inicial y establecer contacto con esta realidad para conocer el contexto donde viven, algunas de sus necesidades y sus impresiones sobre la vida penitenciaria.

Con base en los resultados de la evaluación, se pretende realizar el planteamiento de un problema destacado y se seleccionan las variables más significativas que servirán como base para futuras intervenciones en este centro penitenciario. Este proceso viene a ser el objetivo central de esta fase previa de intervención, el tener un acercamiento inicial para realizar un diagnóstico de necesidades en su formación personal.

La parte de diseño explica cada una de las fases de la intervención, iniciando por la contextualización del lugar y participantes, los objetivos, contenidos, metodología y el sistema de evaluación. Es importante antes de intervenir tener la visión completa de lo que se pretende lograr.

Esto es lo que se presenta en el desarrollo de este capítulo, que tiene como propósito brindar el panorama general de las partes de esta fase previa de intervención.

1.1. Contextualización

Para poder realizar la intervención era necesario ubicar materialmente un centro penitenciario como campo específico de la investigación. Por lo cual se pensó proponer dicho trabajo en un CERESO occidente de México. Una vez contactado dicho centro se realizaron los trámites administrativos necesarios para obtener la autorización.

Se realizó una entrevista con el director del centro penitenciario para presentarle el proyecto de trabajo, los objetivos, la metodología y el calendario de actividades. El director expresó su interés en el tema y aprobó la realización de dicha intervención. Se comunicó con el subdirector del área técnica para que se hiciera cargo directamente del proyecto y mantener coordinación entre todos los actores. Luego se procedió a la toma de acuerdos prácticos.

Para la aplicación de este taller de intervención se requerirá de al menos dos profesionales del área educativa, procurando tengan experiencia en el campo penitenciario.

Para conformar al grupo de intervención, o muestra, se convocará a todos los internos del centro que tengan entre 18 y 25 años de edad para presentarles una visión general del taller, sus beneficios, utilidad y hacerles la invitación para que participen en él.

Se elige únicamente esta población por los requerimientos propios de este trabajo, orientado a población juvenil de acuerdo a las clasificaciones generales en desarrollo físico y psicológico. Las personas entre estas edades se considera pertenecen a esta etapa.

1.2. Objetivos y contenidos

** Objetivo general*

Como finalidad general nos planteamos diseñar, aplicar y evaluar un taller de intervención orientado al autoconocimiento para tener un acercamiento con jóvenes internos de un centro penitenciario y obtener información sobre la realidad que viven, detectar algunas necesidades de su formación personal y con base en estos datos abrir pautas para la conformación del programa de intervención psicoeducativa.

** Objetivos particulares*

Como objetivos particulares nos planteamos los siguientes:

- Realizar un acercamiento a un centro penitenciario concreto para conocer las características principales de su estructura y funcionamiento.

- Ofrecer a los internos más jóvenes del centro un taller de formación humana y a partir del encuentro con ellos detectar las necesidades más urgentes en su formación personal.
- Elaborar un diagnóstico de necesidades para futuros programas de intervención con ellos.
- Establecer con la información obtenida un marco de realidad para el diseño del programa de intervención psicoeducativa que conforma el eje del presente proyecto de investigación.

* *Contenidos*

El taller ofrecido a los internos se centrará en el *autoconocimiento*. No hay una justificación especial del por qué este tema, sólo la necesidad de tener un eje y sobre él considerar algunos puntos de revisión intrapersonal que den cabida a la exploración de necesidades en la formación de los internos.

Este es un tema que podría considerarse *estándar* en la formación humana de toda persona, ya que en el transcurso de la vida siempre hay cuestiones de enfoque interior sobre los cuales evaluarse y buscar un crecimiento significativo. En los últimos años estamos viviendo un auge de movimientos orientados al cuidado personal y especialmente al cultivo de la vida interior.

Independientemente de la moda del tiempo, se eligió este concepto dirigido al crecimiento personal en los internos, ya que considerando las pocas oportunidades que han tenido a lo largo de su vida para reflexionar y cultivar estos temas, pueden encontrar en este taller el espacio de interiorización y crecimiento personal.

Hablar de *autoconocimiento* supone una gama muy amplia de tópicos, ideas, conceptos y vivencias que conforma a una persona. Implica un número significativo de información y de experiencias sobre sí mismo que se van acumulando a lo largo del tiempo. Requiere un nivel de conciencia claro para identificar lo que constituye la propia personalidad y una capacidad de autoevaluación para detectar los aspectos en los que debe mejorarse.

Tener un conocimiento amplio de sí mismo exige un contacto interior permanente y un profundo sentido de autocrítica para el crecimiento. Una actitud de apertura a la retroalimentación exterior y una fortaleza interior para enfrentar los retos de los nuevos descubrimientos. Es una tarea permanente en la vida. Se implica toda la persona en este proceso, son todas las áreas de la personalidad las que se deben estudiar, analizar, reflexionar y en la medida necesaria mejorar o modificar.

De los diferentes temas que se integran en el concepto de autoconocimiento, para fines de esta fase previa se han elegido algunos de los más inmediatos y sencillos de abordar, aquellos que resulten más familiares y que no provoquen mayor conflicto en quienes los revisen y trabajen interiormente sobre ellos.

Se parte de una revisión general del concepto de ser humano, procurando implicar a los internos en la mayor medida posible, aprovechando su experiencia, sus contextos, sus aprendizajes. Luego se ilumina con el fundamento filosófico sobre la naturaleza humana, desde un esquema y lenguaje conceptual accesible.

La revisión, análisis y evaluación de la propia historia personal formará otro punto importante en la reflexión de contenidos. El tener la oportunidad de identificar, describir y verbalizar algunas de las experiencias más significativas y trascendentes de su vida.

Como resultado de esta revisión de historia personal, será importante estructurar y describir el autoconcepto, el cual es fruto de las apreciaciones de los seres más cercanos y significativos. El que los internos expresen cómo se perciben a partir de lo que les han retroalimentado será un aspecto clave en este taller, para luego poder revisarlo desde la propia percepción; es decir, que puedan filtrar con buen juicio los aspectos que corresponden y los que no a la realidad sobre su propia persona. Que logren definir su realidad personal de forma congruente con quien se consideran ser y no con lo que otros dicen.

La reflexión de aspectos sobre formación de valores es otra necesidad en esta línea de temas. Que el interno tenga la oportunidad de clarificar en buena medida su propia jerarquía de valores. Para esto servirá de apoyo la reflexión realizada sobre la construcción del autoconcepto, sobre todo para aprender a distinguir los valores que son asumidos por convicción y los que simplemente se viven por sentido convencional.

El último de los temas que se abordará versa sobre la constitución temperamental de la persona. Tomando como base el esquema teórico de Luigi Rossetti (1974), se revisarán 8 modelos caracterológicos para identificar el que más se asemeje a su personalidad.

Los temas elegidos para la fase previa son los siguientes:

- Integración, participación grupal y socialización
- Concepto de ser humano
- Conocimiento personal a través de la historia personal
- Expresión de autoconcepto y propias necesidades
- ¿Quién soy yo? Formación de la personalidad
- Clarificación y jerarquía de valores
- Autoconocimiento a través de frases incompletas
- Temperamento y carácter

1.2.1. Cronograma de sesiones

SESION	CONTENIDOS
1	- Juegos y técnicas de presentación e integración - Presentación de participantes
2	- Juegos y técnicas de presentación e integración - Concepto de ser humano
3	- Técnicas de Autoconocimiento: - “El rostro” y “Cuestionario de Autoconocimiento”
4	- Técnicas de Autoconocimiento: - “El árbol de mí mismo” y “Si fueras director”
5	- Técnica expositiva: - “Elementos del Autoconocimiento” - Aplicación de las prácticas sobre Personalidad y Autoconocimiento: “Rasgos de personalidad” (1ª parte)
6	- Aplicación de las prácticas sobre Personalidad y Autoconocimiento: “Rasgos de personalidad” (2ª parte) - Ejercicio de clarificación de valores
7	- Técnica de clarificación de valores - Ejercicio de Autoconocimiento
8	- Técnicas de clarificación de valores: - “Islas”, “Los valores”
9	- Convivencia navideña
10	- Técnica de Autoconocimiento: - “Frasas incompletas”
11	- Temperamento y carácter (1ª parte)
12	- Temperamento y carácter (2ª parte)
13	- Técnica de retroalimentación de grupo
14	- Integración, evaluación y cierre del taller

1.3. Metodología

La parte metodológica de esta fase previa de intervención se enfoca desde la dinámica de grupos, puesto que es un acercamiento inicial y no se tienen elementos de conocimiento sobre el centro y el grupo. Así, desde la misma vivencia entre ellos se tendrá oportunidad de conocer y observar la dinámica propia del grupo que participe y se podrán detectar algunas de sus necesidades más significativas.

La formación de grupos y nuestra pertenencia a ellos es un fenómeno cotidiano. Constantemente nos movemos en diferentes tipos de grupos: familiar, comunitario, amistades, laborales, entre otros, y muchas de las veces no alcanzamos a comprender los fenómenos que se producen en ellos, por ejemplo: sus conflictos, surgimiento de líderes y los procesos de decisión. Es por eso que la dinámica de grupos intenta esclarecer todo lo que supone esta compleja realidad que llamamos grupo (Garaigordobil, 2000).

Esta disciplina contempla los fenómenos psicosociales que se producen en los grupos. Estos fenómenos comprenden las relaciones, entendidas como las acciones y reacciones que se establecen en los grupos primarios y el medio socioambiental en que se encuentran, como factor influyente en el comportamiento de los individuos que lo integran.

A través de esta dinámica podemos conocer la vida afectiva de los grupos, observando sus actitudes, relaciones, interacciones, estilos de comunicación y sus factores de cohesión.

Dentro de esta experiencia tiene un significado especial el trabajar con un grupo de internos que, en condiciones de cautividad, mantienen dentro del mismo espacio físico diversos tipos de relación. Desde el hecho de formar parte común de internos del centro, hasta los diversos grupos que se establecen a través de sus necesidades de vida: dormitorio compartido, deporte, trabajo y, a partir de esta experiencia, el integrarse a un nuevo conjunto de compañeros para compartir actividades de formación común.

La dinámica de grupos responde directamente a estas características, ya que se puede entender también como “un conjunto de métodos de acción que actúan sobre la personalidad de sus miembros por medio de los grupos y que permiten también actuar a los pequeños grupos sobre otros más amplios” (Op. Cit: 62). Esta disciplina centra su estudio en los efectos del grupo sobre sus miembros, entendidos como los procesos de cambio a nivel de actitudes, sentimientos, percepciones personales, y propone un método de grupo basado en la situación de relación interpersonal que se da en miras de diagnosticar y ofrecer algún tipo de tratamiento.

Aunque es sabido que uno de los objetivos principales de la dinámica de grupo es operar un cambio en los individuos, con miras a su adaptación, en esta experiencia se pretende generar una sana interrelación que propicie un ambiente agradable de trabajo y de sano crecimiento. A partir de este paso, cada interno podrá valorar los aspectos revisados en miras a su propio cambio.

Según Mucchielli (1977), la dinámica de grupo debe también ser factor de cambio en organizaciones más complejas. Otra autora afirma que “el grupo es el estadio intermedio entre el individuo y las organizaciones sociales, potencialmente capaz de intervenir en las dos direcciones y suscitar procesos de cambio a nivel personal y social” (Garaigordobil, 2000: 63). Esta tarea si bien se cumple en alguna medida será una ganancia extra, ya que el cometido principal se orienta hacia el interno mismo y a su vivencia y enriquecimiento con el grupo. Es difícil que un grupo reducido dentro de un centro penitenciario logre tener un impacto significativo. Sin embargo a partir de los procesos individuales puede generarse una buena influencia a nivel de compañeros.

Para este último autor las incidencias del cambio se dan a tres niveles:

a) *A nivel del yo*, aumentando la conciencia personal en cuanto a sentimientos y reacciones y en cuanto al efecto que producimos en los demás; una adquisición de habilidades sociales para relacionarnos de manera eficaz y satisfactoria.

b) *A nivel del papel social*, aumentando este tipo de conciencia y de la responsabilidad en los procesos de cambio. También un aumento de conocimiento social que permite relacionarse eficazmente en este ámbito.

c) *A nivel de organizaciones sociales*, aumentando igualmente la conciencia del valor de la acción de la dinámica de grupos y de los problemas de organización en los organismos sociales en general (Mucchielli, 1977).

Todo grupo se va formando con el paso del tiempo. A partir de su evolución interna van estableciendo principios de relación, normas implícitas para su funcionamiento, roles diferentes conforme la necesidad y diversos tipos de interrelación entre sus miembros. El enriquecimiento de sus miembros llega cuando la apertura es buena y se integran las mejores cualidades de cada uno.

Es cierto que esta experiencia de grupo será inicialmente pasajera, casi ocasional, pues son solo dos sesiones semanales por un periodo de tres meses. Sin embargo, aunque el nivel de relación y formación del grupo no sea tan profundo, se espera que el clima y un nivel de relación básica logren establecerse en este periodo.

Manuel Pallarés (1982) desarrolla un esquema de desarrollo grupal, estructurado en 5 partes:

1.- *Etapa de conocimiento y orientación*, donde intervienen las expectativas de cada uno sobre el grupo, el desconocimiento de los otros y el riesgo de la no aceptación.

2.- *Etapa de establecimiento de normas*, donde aparece la lucha por el liderazgo, las diversas iniciativas, actitudes y conductas dirigidas a la toma de decisiones y la tolerancia hacia los demás. Van surgiendo en el grupo características como: responsabilidad, capacidad de respuesta, cooperación, toma de decisiones por consenso, capacidad de tomar decisiones.

3.- *Etapa de solución de conflictos*, los cuales van surgiendo por proceso normal y que debe aprovecharse como fuerza positiva para la persona y el grupo. Uno de los fines es favorecer la expresión, la escucha y el apoyo.

4.- *Etapa de eficiencia*, donde aparece el sentido de identidad grupal, de cohesión y de atención de necesidades afectivas. Hay mayor comprensión, aceptación y capacidad en la toma de decisiones.

5.- *Etapa final*, donde el grupo se disuelve. Es donde se evalúa el proceso del grupo, se analizan sus acciones, métodos y niveles de ejecución.

En esta experiencia, el espacio de encuentro grupal debe ser factor de apoyo y enriquecimiento compartido, en conjunción con las actividades propuestas en cada sesión, con miras a fortalecer el conocimiento de sí mismos que tienen los internos.

Es así que la metodología a seguir en este taller podemos exponerla en tres apartados interrelacionados:

a) *La interacción social* a través del grupo concreto de quienes decidan participar. Donde a partir de las características de personalidad de los miembros, de sus cualidades, actitudes y aportes, se establezca una dinámica especial de trabajo en grupo.

b) Las *actividades* que se seleccionen para aplicarse están orientadas al fortalecimiento de la individualidad, pero favorecen también el conocimiento mutuo y el acercamiento entre los participantes. Son una serie de técnicas de participación grupal y de exploración interna que en su constitución deben generar una dinámica positiva dentro del grupo. Son ejercicios sencillos en su constitución y aplicación, donde lo importante es la dinámica interior y exterior que se genera con ellos. La denominación *taller* supone este ofrecimiento de *herramientas* de trabajo para que el interno explore, contacte y exprese su vivencia. Es también un *espacio* donde se acomodan, mejoran y perfeccionan las partes que se identifiquen como más necesitadas de la persona. Esta propuesta lleva implícita una participación activa del interno, una implicación en la actividad que le permita conocer la información presentada y que al mismo tiempo lo lleve a interiorizar, a reflexionar y a confrontar su propia vivencia. Debe generarse una dinámica muy viva a través de la participación.

c) La reflexión para lograr un mayor *autoconocimiento*. Esta es una tarea más personal que estará respaldada tanto por el ambiente grupal, como por las técnicas y actividades que se propongan.

Este tema eje ha sido elegido significativamente, dado que desde aquí se pueden abordar temas y propiciar reflexiones que generalmente apoyan el crecimiento personal de quienes lo viven. Es aquí donde radica la sustancia y el fruto del taller, donde a partir de la capacidad de interiorizar e implicarse en los diferentes temas, pueda obtenerse un crecimiento significativo en su proceso personal.

En cada tema revisado y analizado juega un papel trascendente la experiencia de vida de cada interno. La conjunción de varias historias personales dará una riqueza especial al grupo por lo que supone cada proceso. Las diferentes visiones, vivencias, posturas y reflexiones darán un valor especial a la vivencia de grupo. La oportunidad de expresar y compartir el propio caminar será una pauta significativa para los compañeros. La retroalimentación y viva expresión serán un recurso clave en esta vivencia.

Las actividades de esta fase previa se dividen en 14 sesiones que se desarrollarán en dos momentos por semana, en un lapso de dos meses. Cada sesión tendrá una duración de dos horas aproximadamente.

Cada sesión tendrá una estructura funcional de tres momentos:

1.- El *saludo inicial y algunos juegos y/o técnicas de integración grupal*. Es un espacio para distensionar, romper hielo, favorecer el acercamiento y lograr un primer establecimiento de contacto.

2.- *Técnicas y ejercicios* orientados a la exploración personal sobre un tema enfocado al conocimiento propio. En su mayoría se retoman de autores con importante trayectoria en el proceso de grupos y de desarrollo humano.

3.- *Integración y cierre*. Es el momento propio para realizar la integración de lo que vivió en la sesión, de expresar los significados encontrados a partir del trabajo individual y también del contacto grupal. El grupo se convierte aquí en un referente importante de conocimiento y crecimiento.

Para facilitar el seguimiento del proceso en la experiencia con el grupo, se presentará la carta descriptiva de cada sesión donde aparecen los objetivos, actividades planteadas, criterios de evaluación y el espacio para los resultados obtenidos.

1.4. Sistema e instrumentos de evaluación

La evaluación supone atribuir juicios de valor a personas, eventos, acciones o lugares determinados. La medición y evaluación educativa constituye una rama importante dentro de las ciencias de la Educación (Thorndike y Hagen 1978; Bisquerra, 1989; Bolívar, 1995; Morales, 2000). Es a través de diversos métodos, técnicas y estrategias que logramos darnos cuenta de los logros obtenidos, de los aprendizajes alcanzados y de los avances y resultados de un programa, taller o curso aplicado.

Todo sistema de evaluación en general tiene fases que lo componen: una evaluación inicial o diagnóstica; una evaluación del proceso y una evaluación final. Cada una de estas tiene objetivos propios y para el conocimiento de los resultados igualmente tienen estrategias específicas.

Con la suma de los resultados de las tres fases del proceso, se obtiene información suficiente para descubrir en que medida se alcanzaron los objetivos propuestos y se lograron los aprendizajes requeridos.

En cada fase de evaluación debe contarse con estrategias, técnicas y recursos específicos para obtener la información necesaria. Suelen utilizarse instrumentos de recogida de datos tales como: test, cuestionarios, entrevistas, observación u otras técnicas (Bisquerra 1989: 87).

Los objetivos del programa son generalmente los parámetros sobre los cuales gira la evaluación, son los criterios fundamentales para descubrir los alcances y logros esperados en la programación.

Conforme sea el tipo de intervención que se realice, se elige igualmente una metodología cualitativa o cuantitativa para la obtención y análisis de los datos.

Dadas las características de este trabajo de intervención y la metodología empleada, el sistema de evaluación será cualitativo, “donde se producen datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1986: 20). Como lo señala Ray Rist (1977), la metodología cualitativa consiste más que en un conjunto de técnicas para recoger datos, en un modo de encarar el mundo empírico. Y enlista algunas características que explican esta metodología cualitativa:

- Es inductiva, porque se desarrollan conceptos y comprensiones, partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos preconcebidos. Se sigue un diseño flexible con interrogantes sólo vagamente formulados.

- Esta metodología ve al escenario y a las personas con perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Se estudian a las personas en el contexto de su pasado y de situaciones presentes.
- A través de esta metodología se es sensible a los efectos que los investigadores causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se dice que son naturalistas.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Es parte de la perspectiva fenomenológica, experimentar la realidad tal como otros la experimentan.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, nada lo da por sobreentendido, todo es un tema de investigación.
- Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas, no busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas las ve como iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez.
- Los métodos cualitativos son humanistas. Cuando se reducen las palabras y los actos de las personas a ecuaciones estadísticas, se pierde de vista el aspecto humano. Si se estudia a la persona cualitativamente se llega a conocerla en lo personal y a experimentar lo que sienten en sus luchas cotidianas (Taylor y Bogdan, 1986: 21).

Esta intervención de la fase previa tiene como finalidad el acercamiento a la realidad de los internos y el conocimiento de algunas necesidades más apremiantes en su desarrollo personal. Es a través de los diferentes recursos técnicos y metodológicos que se pretende establecer un diagnóstico de necesidades principalmente en su formación personal.

Es por eso que la metodología cualitativa se ajusta como sistema de evaluación a las necesidades de esta intervención. En ella interesa lo que sucede con las personas en su interrelación, sus escenarios y contexto. Las diferentes características que Taylor y Bogdan (1986), exponen se ajustan a lo que se pretende intervenir y evaluar con esta metodología.

1.4.1. Instrumentos de evaluación.

Con relación a los instrumentos que se emplearán para la recogida de datos se encuentran los siguientes:

a) Observación

Al hablar de observación en investigación cualitativa se debe precisar el enfoque adoptado, bien como método o bien como técnica (Anguera, 1998; Moreno, 1984).

“La observación, entendida como método, se puede identificar con un procedimiento de recogida de datos a partir de los cuales se formulan

explicaciones y se establecen relaciones entre los mismos siguiendo el diseño del método científico. En cambio, cuando la observación es utilizada como técnica, ya no la identificamos con un procedimiento sino con una estrategia de captación de un determinado tipo de información que será completada con la extraída de otras técnicas de recogida de datos” (Fernández, 2006: 102).

Para este caso, la observación es empleada como técnica, como estrategia para reunir información necesaria y completarla con otro tipo de estrategias encaminadas al mismo fin.

La técnica de observación es valorada por esta autora (Op. Cit), en tanto en cuanto permite indagar sobre aspectos concretos de la vida cotidiana de personas particulares y documentar lo que hacen y dicen para su posterior análisis. El proceso de indagación y documentación se condiciona por el nivel de sistematización al que se someten las observaciones, por el tipo de registro utilizado en la captación y almacenamiento de los datos y por el grado de participación que el investigador adquiera.

Con relación al nivel de sistematización, puede ser mínimo, intermedio y muy elevado, o, en términos de Fraisse (1970), Grawitz (1975) o Anguera (1979, 1998), entre otros, no sistematizado u ocasional, sistematizado y muy sistematizado.

La diferencia entre ellos reside en el grado de control ejercido por el investigador durante el proceso de selección y recogida de datos. De este modo, un tipo de observación no sistematizada estaría caracterizada por un escaso nivel de estructuración y por una acumulación de información que no ha estado sometida a ningún criterio de selección, sino que se ha producido de forma ocasional y de la cual se espera obtener algún dato relevante que abra una línea de investigación. Este tipo de sistematización, según Ibáñez (1993), es propio de los trabajos exploratorios en los que no se tiene definido el objeto de estudio ni los objetivos que se persiguen.

Para los fines pretendidos en esta fase previa, donde la exploración de necesidades relacionadas con la formación de los internos es la prioridad, es este el tipo de observación que se realiza. No es una observación estrictamente sistematizada, sino que se toman en cuenta conductas, comentarios, reacciones y percepciones sobre los internos, que resulten especialmente significativos. A partir de esta conjunción de información se van descubriendo cuáles son las necesidades más significativas en ellos, enfocadas en este estudio a su conocimiento personal y a los aspectos educativos menos atendidos en su proceso personal, familiar y social.

Interesa conocer específicamente a través de esta técnica de observación las actitudes más significativas relacionadas con su propia persona y con el entorno en que viven, descubrir los valores que reflejan, las ideas más constantes sobre su proceso formativo y aquellas verbalizaciones en las que ellos se autonombren con mayores carencias. No habrá una guía específica, sino que el mismo intercambio con ellos servirá para conocer y descubrir sus necesidades más apremiantes en esta línea de formación.

b) Actividades de las sesiones

Las 14 sesiones diseñadas para esta fase previa se componen de una serie de juegos, técnicas de participación personal y grupal y ejercicios encaminados al conocimiento personal y la expresión ante el grupo. Están pensadas para favorecer el crecimiento personal y de grupo, y se proponen como herramientas para el trabajo interior.

Tanto la participación en los juegos, la realización de las técnicas y ejercicios, así como la expresión en las retroalimentaciones finales son parte importante de la evaluación del proceso.

Los objetivos de cada sesión y los criterios de evaluación definen con claridad lo que se pretende alcanzar en los internos. En algunas sesiones se especifica la participación activa y una serie de conductas deseadas, en otras se menciona alguna actividad concreta orientada a: escribir, dibujar, representar, explicar o mencionar. Lo que sí importa durante el proceso es el crecimiento en los niveles de participación de cada interno, el grado en que se impliquen en las diferentes actividades.

Al final de cada sesión aplicada se anotan los resultados de las diferentes actividades, el nivel en que los objetivos se lograron y el avance grupal respecto a la intervención en que participan.

Los cuestionarios y demás materiales que se implementen en las actividades de las diferentes sesiones como partes de la intervención, servirán como elemento importante en la evaluación del programa. La mayoría de las técnicas que se aplicarán contienen formatos de actividades donde los internos irán dando cuenta de la vivencia del mismo, de sus opiniones y de la forma como van aprovechando toda la experiencia.

Durante el taller y sobre todo al final del mismo, toda la información reunida sobre las actividades realizadas, se tomará como referencia directa de los internos sobre el impacto de la intervención, su utilidad y los aprendizajes más importantes que queden en ellos.

Será un material para poder evaluar con mayor objetividad el diseño, la funcionalidad y la utilidad del programa.

c) Retroalimentación

En todas las sesiones se implementa un momento al final para retroalimentar las actividades realizadas. Es un espacio sumamente importante para conocer directamente las expresiones de los internos sobre el impacto, vivencia y aprendizajes de la sesión. Es ahí donde verbalizan y exponen sus impresiones del día, de lo significativo y del avance personal que van teniendo, además que les desarrolla habilidades para la expresión verbal en público.

Es importante el considerar las expresiones no verbales a lo largo de las actividades, pero principalmente en la retroalimentación, ya que los silencios de algunos internos suelen reflejar mensajes importantes sobre el logro de objetivos y el éxito de las actividades. Además, las miradas y movimientos de cabeza suelen reflejar el nivel de acuerdo o desacuerdo con las opiniones expresadas.

Estos instrumentos de evaluación serán utilizados tanto en la evaluación del proceso como en la evaluación final. Es importante mencionar que en esta fase previa no se realiza una evaluación inicial o diagnóstica, ya que la intervención se realiza sin conocimiento previo del grupo y sobre todo porque la misma experiencia de intervención tiene fines diagnósticos.

2. PROCESO DE APLICACIÓN

No se puede hablar con propiedad de algo que no se conoce, es importante en nuestros procesos de conocimiento de realidad el acercamiento directo al ambiente del que interesa hablar. La intención de realizar un trabajo de investigación sobre un centro penitenciario supuso el acercamiento directo a él, conocer su planta física, su estructura administrativa y funcional, sus programas de trabajo, sus condiciones ambientales y las características principales de los internos que lo habitan.

Esta intervención cumple ese objetivo, el tener un encuentro directo con los internos de un centro penitenciario para conocer de cerca su realidad. Los pasos son progresivos, todo inicia con las formalidades administrativas, para pasar al contacto directo con el ambiente del centro, con los internos más jóvenes y posteriormente realizar el taller propuesto para obtener mayor información sobre el lugar.

Se elige la población de internos más jóvenes porque el enfoque de la investigación debe respaldar los estudios de doctorado realizados y orientados hacia la etapa infanto-juvenil.

Lo que a continuación se presenta es el resultado de esta experiencia vivida en este centro penitenciario, un encuentro que fue más allá de los objetivos iniciales, un descubrimiento que reavivó la motivación por establecer mayor contacto con este ambiente tan multifacético y rico en contenidos humanos.

El orden de presentación es progresivo, tal como se dieron los hechos, desde el trámite administrativo, la propuesta del taller a los internos, la aplicación del mismo y los comentarios finales de la experiencia. Se incluyen también observaciones sobre la estructura del mismo y otras sobre su funcionamiento.

El taller de esta fase previa se trabajó durante 7 semanas y se dividió en 14 sesiones, con dos reuniones semanales de dos horas cada sesión. Los temas que se abordaron en torno al *autoconocimiento* fueron: integración,

participación grupal, socialización, características físicas, clarificación de valores, ideales, habilidades, ideas, temperamento, carácter, manejo de sentimientos, formación de personalidad, autoconcepto.

Las primeras dos sesiones tuvieron la intención de integrar al grupo, de romper el hielo y promover un clima agradable de trabajo. En estas predominaron técnicas de integración y juegos facilitadores de este objetivo.

En las sesiones posteriores se inició siempre con algún juego para introducir las actividades y dar tiempo a que se incorporaran todos los miembros del grupo. Luego se aplicaron las técnicas preparadas para la sesión y se concluyó con una retroalimentación sobre lo realizado.

Se exponen en esta parte las cartas descriptivas de las sesiones, detallando objetivos, técnicas, recursos, resultados y observaciones de cada una.

2.1. El lugar y los actores de la intervención

2.1.1. El centro penitenciario y su estructura

La intervención se realizó en un CERESO para varones sentenciados del Estado de Aguascalientes. La nomenclatura responde a la abreviatura de las tres palabras que le dan el significado: Centro de Reducación Social.

Este centro fue construido en 1993, cuenta con una estructura moderna de tipo modular y con un sistema de seguridad actualizado. Está catalogado de mediana seguridad.

En la parte inicial se encuentra el área administrativa con la dirección y las diferentes subdirecciones. Conforme se ingresa en el centro se van localizando las diferentes secciones de vida de los internos: La palapa (área recreativa para eventos especiales), el teatro al aire libre, la enfermería, un taller industrial, el área de la escuela (aulas, biblioteca y salas de estudio), el taller de carpintería y artesanía, y la cocina.

En la parte central se encuentran las instalaciones deportivas, y en sus entornos norte, poniente y oriente se localizan los módulos de internamiento, el comedor y la capilla. A los tres módulos se les denomina dormitorio y se estructuran en celdas para dos internos, donde se les ubica según el perfil designado por el equipo técnico. En la parte poniente se ubican las áreas de máxima seguridad y de sujetos a protección. Cerca de la enfermería se encuentra un área para internos con enfermedades psíquicas.

Este centro fue construido especialmente para internos con sentencia dictada. Tiene una capacidad para albergar a 1000 internos. En la fecha que se realiza esta intervención la población es de 289 internos (29% de su capacidad).

Para lograr el fin de esta intervención diagnóstica, se hicieron los trámites administrativos necesarios a fin de obtener autorización y poder realizar esta labor en el centro penitenciario mencionado.

Se realizó una entrevista con el Director donde se le comentó el proyecto, la finalidad y la metodología. El Director expresó su interés en el tema y aprobó la realización de dicho trabajo. Se comunicó con el subdirector del área técnica para estar coordinados en las actividades. Luego se procedió a la toma de acuerdos prácticos.

El centro está estructurado en varias subdirecciones: la Subdirección Jurídica, la Administrativa, la de Seguridad y Protección y la Técnica.

La Subdirección Jurídica es responsable del seguimiento de las sentencias, beneficios y demás aspectos legales de los internos.

La Subdirección Administrativa es responsable de la economía del centro, de la contratación y capacitación del personal; de la planta física y su mantenimiento; de los trabajos y talleres productivos en que los internos laboran.

La Subdirección de seguridad y protección es responsable de cuidar el orden y la seguridad de internos, del personal que labora y de personas externas al centro.

Por su parte la Subdirección técnica es responsable de la atención a los internos, atendiendo aspectos físicos (médicos), psicológicos, sociales y educativos.

De acuerdo con la necesidad de la intervención, se estableció comunicación con el responsable de la SUBDIRECCION TECNICA, de la cual dependería el trabajo. Esta se subdivide en dos áreas: El Centro de Observación y Clasificación, y el Área de Servicios Médicos.

El Centro de Observación y Clasificación (COC), se compone de cuatro Departamentos: a) Psicología (3 Psicólogos), b) Criminología (1 Criminólogo), c) Trabajo Social (3 Trabajadoras Sociales), d) Educación, Recreación, Cultura y Deporte (3 responsables).

Las funciones principales del *COC* son:

1. Realizar una valoración general de cada interno en su ingreso al CERESO. El Departamento de Psicología hace el estudio sobre características de personalidad en coordinación con el departamento de Criminología; El de Trabajo Social valora lo referente a su ambiente familiar y situación económica y el Departamento de Educación explora aspectos académicos, culturales, de habilidades manuales, de conocimiento de oficios y de habilidades deportivas en cada interno.

2. Diagnosticar sobre las valoraciones realizadas.

3. Hacer una clasificación de acuerdo con las características propias de cada persona. De acuerdo a ésta se le ubica en una celda y en una cama específica. Así mismo, se propone un plan de tratamiento para su readaptación (educativa, terapéutica y laboral).

4. Coordinar el plan de trabajo de cada interno y evaluar semestralmente los avances para la obtención de beneficios a su sentencia.

El Departamento de Psicología cuenta con un Psicólogo General, un Clínico y uno del Desarrollo. Cada uno tiene asignado un número determinado de internos a quienes atienden individualmente según su programa de trabajo. Estos mismos atienden terapias grupales que se ofrecen a los internos de acuerdo con sus necesidades y características. Los modelos de intervención psicológica en que se basan para trabajar son eclécticos, sin predominar alguno específicamente.

Eventualmente este Departamento aplica programas especiales relacionados con fármaco-dependencia u otras necesidades y promueve cursos de formación en coordinación con instancias externas al centro. Apoya también los grupos de Alcohólicos Anónimos que prestan su servicio semanalmente a los internos.

El Departamento de Criminología atiende las circunstancias sociales de comunicación entre los internos para evitar situaciones conflictivas. Realiza también estudios de Victimología.

El Departamento de Trabajo Social hace un seguimiento del interno con relación directa a su familia, su entorno y necesidades específicas. Lleva el control de las visitas de familia, pareja y atiende de manera directa las urgencias de los internos. Es el personal mayormente solicitado por los internos.

El Departamento de Educación, Recreación, Cultura y Deportes está al frente de cursos de alfabetización, de la educación básica y profesional a distancia, coordinados con la Secretaría de Educación Pública y otros organismos competentes. Apoya labores motivacionales hacia el estudio y el trabajo. Organiza torneos de fútbol sala, basquetbol, voleybol y tenis, preocupándose por el cuidado físico de los internos. Promueve actividades cívicas y culturales como el teatro, la música y otras artes.

El COC coordina también actividades y servicios de tipo religioso que ofrecen agentes externos. La mayor parte de los internos (80%) profesan la religión católica y participan en el culto al que se les invita. El resto pertenecen a grupos como: Evangélico-Cristiana, Testigos de Jehová, Casa de oración y Palabra de fe, los cuales también les brindan diferentes actividades.

De este mismo Departamento depende la distribución física de los internos en las diferentes áreas del centro, es decir, sus espacios donde habitan. Para el alojamiento de los internos, el centro tiene tres dormitorios y tres áreas especiales: máxima seguridad, sujetos a protección y área de enfermos psíquicos.

Cada dormitorio a su vez está dividido en celdas para dos internos y el criterio de distribución lo asigna el equipo técnico con base en su conducta y su expediente. El dormitorio 1 alberga a las personas más inquietas, aunque son controlables y sociables, pueden entrar en buena relación con los demás sin problemas de ansiedad o agresividad. Suelen ser los más pequeños en edad. Estos no mantienen contacto ordinario con internos de las demás áreas del centro, excepto cuando asisten a trabajo, deporte, la escuela u otra actividad especial. El delito más común en ellos es el robo.

En el dormitorio 2 se ubican los jóvenes menos inquietos y con rasgos de personalidad similar. El tipo de delito característico es el robo. El dormitorio 3 tiene a los internos con mejor conducta y sin ningún tipo de reporte, generalmente son personas más maduras en edad. Los tipos de delito son fraude, secuestro y delitos contra la salud (tráfico de droga). Estos dos dormitorios tienen acceso directo a las áreas comunes y entre ellos mismos.

El área de máxima seguridad recibe a los multireincidentes y que tienen problema de ansiedad o agresividad en la relación con otros internos. Son poco sociables y en este lugar por lo general se mantienen tranquilos. No suelen asistir a la escuela ni a otras actividades comunes y son muy deportistas.

La parte de sujetos a protección se diseñó para personajes sociales que tuvieran que ser ingresados: policías, políticos, figuras públicas, etc. Sin embargo, aquí se hospedan también los vendedores de droga, a quienes les gusta mucho salir a actividades comunes para interactuar socialmente. En cada una de estas dos áreas, había una población aproximada de 25 internos.

El Área de Servicios Médicos está estructurada en dos partes: una dedicada a la Medicina General (con 3 médicos y 6 enfermeras) y otra dedicada a la Psiquiatría, la cual no funciona actualmente por falta de personal. Apoya en la valoración al ingreso de cada interno y en las necesidades médicas solicitadas.

2.1.2. Actores del proceso

El equipo de intervención quedó constituido por tres asesores: el Coordinador del trabajo y autor de esta investigación, y dos licenciadas en Psicopedagogía. Los tres con experiencia laboral en centros penitenciarios.

Para la formación del grupo de intervención, se convocó mediante una invitación por escrito a todos los internos que tuvieran entre 18 y 25 años. La razón de este rango de edad, es porque el trabajo que se pretende realizar está dirigido a jóvenes y de acuerdo a las clasificaciones generales en desarrollo físico y psicológico, las personas entre estas edades se consideran jóvenes.

A la sesión convocada asistieron un total de 58 internos, a los cuales se les informó sobre el curso-taller que se llevaría a cabo. Se les indicó en que consistían las sesiones, la metodología de trabajo, los beneficios que aportaba y los objetivos que se perseguían al aplicarlo. Se insistió en que la participación era totalmente voluntaria, ya que el funcionamiento y los resultados dependen de la libre asistencia de quien lo toma.

Finalizada la sesión de información se inscribieron 40 internos que deseaban participar en el taller. Una vez comenzadas las actividades, el número de participantes fue disminuyendo. Después de 4 sesiones de trabajo quedó casi fijo el número de participantes, siendo un total de 16 los más constantes y que permanecieron hasta el final del taller.

2.2. Sesiones y resultados

<i>2.2.1. Sesión 1</i>
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> * Saludar y conocer a los participantes * Que los participantes conozcan el nombre de cada uno de los miembros del grupo. * Que los participantes se relacionen a través del juego, reconozcan algunos aspectos de su persona y los compartan. * Retroalimentar las actividades
ACTIVIDADES
<p>1.- BIENVENIDA</p> <p>2.- TÉCNICAS DE PRESENTACIÓN E INTEGRACIÓN</p> <p style="padding-left: 40px;">a) Juego de los nombres (Cascón y Beristain, 1986: 0.07) (Anexo 1)</p> <p style="padding-left: 40px;">Esta técnica tiene como objetivo que todos los participantes se aprendan los nombres de sus compañeros. Puede alternarse algún juego de movimiento de lugares y repetirse nuevamente para comprobar si se relaciona el nombre con la persona. Una vez acomodados los participantes en círculo, alguno inicia diciendo su nombre y lo acompaña con un gesto: “Me llamo Luis...” (Gesto de tocar la guitarra).</p> <p style="padding-left: 40px;">A continuación, el compañero de su derecha dirá: “Yo me llamo Luis, Roberto...” (Imitando el gesto de tocar la guitarra y sumando un nuevo gesto al decir su nombre). El siguiente a su derecha continúa: “Yo me llamo Luis, Roberto, Javier...” Y así sucesivamente los demás irán sumando y repitiendo todos los nombres que se vayan acumulando y repitiendo los gestos que acompañan el nombre.</p> <p style="padding-left: 40px;">b) El correo (Bustillos, et al, 1990: 1.15) (Anexo 2)</p> <p style="padding-left: 40px;">El objetivo de este juego es la integración del grupo y la distensión.</p> <p style="padding-left: 40px;">Se acomoda el grupo en círculo, estando todos sentados y sin que quede algún lugar vacío. El coordinador se queda al centro de pie.</p> <p style="padding-left: 40px;">Desde el centro, el coordinador inicia diciendo: “Traigo carta para quienes tengan pantalón azul...”</p>

Quienes tengan pantalón azul, deberán cambiar de lugar inmediatamente. El coordinador procurará ganar uno de los lugares que se desocupen. Así uno de los que se levantaron perderá su lugar y continuará con el juego: "Traigo carta para los que tengan camisa roja...". Nuevamente se levantarán quienes tengan camisa roja, y el cartero ganará un nuevo lugar. El perdedor, continuará el juego y así sucesivamente.

Las cartas van dirigidas a colores, objetos o características que tengan los miembros del grupo (color de zapatos, ropa, relojes, aretes, anillos, etc.)

c) ¿Te gustan tus vecinos? (Cascón, 1990: 0.09) (Anexo 3)

Esta técnica tiene como objetivos, ayudar a memorizar los nombres de los compañeros y lograr la integración del grupo. El grupo debe estar en círculo, todos sentados y ningún lugar vacío. Sólo el coordinador permanece de pie al centro del grupo.

El coordinador se dirige desde el centro a algún miembro del grupo y le pregunta: "Pedro ¿te gustan tus vecinos?". Pedro debe responder: "No". Nuevamente el coordinador le pregunta: ¿Quiénes te gustaría? Entonces Pedro deberá elegir dos compañeros del grupo que no sean lo que tiene a su derecha e izquierda y decir los nombres rápidamente. Por ejemplo: "Quiero a Luis y a Manuel".

Entonces, Luis y Manuel deberán ocupar los lugares a la derecha e izquierda de Pedro y quienes estaban en esos lugares deberán levantarse. El coordinador deberá ganar alguno de los cuatro lugares que se desocupen. El que pierda el juego continuará preguntando a otro. En caso de que haya miembros con el mismo nombre, se especificará por el primer apellido. Por ejemplo: Manuel Martínez y José López.

d) Presentación por parejas (Bustillos, G., et al, 1990: 1.1) (Anexo 4)

Esta técnica favorece la integración del grupo y el conocimiento de sus miembros. Todo el grupo se subdivide en parejas y acomodan sus sillas en el espacio del salón de forma que queden frente a frente todas las parejas.

Durante 5 minutos uno de los dos hablará a su compañero sobre sí mismo. Hablará sobre el lugar donde nació, su familia, sus gustos en música, comida, diversiones; sus amigos, sus estudios o trabajo, sus éxitos, viajes, características personales y otros temas.

Una vez terminados los 5 minutos, se intercambian los papeles, el compañero que escuchó hablará ahora a su compañero sobre sí mismo. Terminado el tiempo, se reúne todo el grupo en círculo y cada miembro del grupo presentará a su compañero de pareja con lo comentado durante el intercambio.

3.- CIERRE DE SESIÓN

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Cada participante repetirá en voz alta el nombre de todos los miembros del grupo.
- Cada participante presentará a un compañero con los rasgos más característicos sobre su persona.

RESULTADOS

- La sesión comenzó 30 minutos después de lo acordado por contratiempos administrativos.
- Se tuvo la asistencia de 21 participantes.
- Las condiciones del salón de reunión fueron adecuadas
- La participación del grupo fue regular, algunos con disposición, algunos no realizaron alguna técnica.
- Algunos participantes mostraron mayor facilidad para memorizar nombres, otros necesitaban ayuda para repetirlos.
- Les fue fácil a la mayoría realizar el ejercicio de presentar características de los compañeros.
- Algunos de ellos expresaron tener interés en este tipo de actividades por el beneficio personal que les dejaba y por ser necesario en ese lugar.
- Datos de interés de la técnica "presentación por parejas": la mayoría son del occidente de México, 4 son de otra región; sus familias se componen en general de 3 a 7 miembros, la mayoría son los más pequeños de la familia, en sus gustos musicales predomina la banda, la norteña, la grupera y las llamadas 'oldies', insisten poco en cuestiones deportivas.
- Al inicio la participación fue difícil ya que no están acostumbrados a este tipo de actividades y presentan cierta resistencia. Sin embargo poco a poco fueron perdiendo miedo y se animaron unos a otros a participar en los juegos.
- En esta sesión –como dicen los objetivos- lo más importante era la interacción de los internos, el favorecer en rompimiento del hielo y facilitar su acercamiento. La aplicación de estos juegos favoreció al menos en un nivel inicial.
- Además de la verbalización por no querer participar, algunas actitudes manifestaban cierta resistencia. Algunos abiertamente decían que esos juegos no eran para hombres, que esos juegos no eran para ellos, que se sentían ridículos.
- Es importante mencionar la labor de algunos líderes positivos que ante su participación espontánea invitaron a los demás a la integración en los juegos.
- Al final de la sesión se percibió un ambiente menos tenso.
- En la retroalimentación comentaron que se la pasaron bien y que aunque nunca lo habían hecho, les habían gustado, a pesar de que al inicio no querían integrarse.
- El objetivo de llamarse por su nombre se logró, porque aunque se conocen, están acostumbrados a llamarse por sobrenombre (mote).

2.2.2. Sesión 2

OBJETIVOS

- * Identificación de características personales
- * Que los participantes se relacionen a través de técnicas de se vayan integrando como grupo.
- * Conocer el concepto de hombre que manejan y los elementos que lo componen.
- * Retroalimentar las actividades

ACTIVIDADES

1.- SALUDO

2.- TECNICAS DE PRESENTACIÓN E INTEGRACIÓN

a) ¿Te gustan tus vecinos? (Cascón, 1990: 0.09) (Anexo 3)

b) Presentación con características (Dominio popular)

Estando el grupo en círculo y todos sentados, comienza el coordinador presentándose a sí mismo. Por ejemplo: “Me llamo Pedro Martínez y soy Prudente y Minucioso...”

En seguida, quien esté a la derecha del coordinador continuará con la presentación diciendo su nombre, un apellido y agregando dos características positivas de su persona que inicien con las mismas letras de su nombre y su apellido.

c) La granja (Dominio popular)

Esta técnica tiene como objetivo la formación equipos de trabajo a través de la imitación de sonidos de animales. También favorece la integración y la cooperación. De acuerdo al número de los miembros del grupo se elaboran pequeños papeles con nombres de varios animales. Se procura que de acuerdo al número de personas, se formen los equipos necesarios. Por ejemplo si son 25 personas y se quieren formar 5 equipos, se hacen 5 papelititos de cada animal. Por ejemplo: “pollo”, “perro”, etc.

Los papeles deben estar elaborados antes de iniciar la sesión y doblados para que no se lea el contenido. Cuando comience la aplicación se le entregará a cada miembro del grupo un papel, informando que no lo deberán abrirlo hasta que estén repartidos todos.

Una vez que todos los participantes tienen su papel, lo abrirán y sin revelar su contenido comenzarán a emitir el sonido del animal que les tocó y deberán buscar a los demás compañeros de equipo únicamente imitando el sonido del animal. Cuando todos los equipos estén formados, cada uno parodiará una canción popular en el lenguaje del animal que les tocó. Luego se continúa con el trabajo de la sesión por equipos.

d) Las canciones (Dominio popular)

Partiendo de la técnica de la granja o alguna otra para formar equipos, se subdivide el grupo en 4 o 5 equipos, con igual número de miembros. Se acomodan a lo largo del salón, sentados en pequeños círculos. El coordinador dará un tema sobre el cual iniciará el concurso de canciones. Por ejemplo: “caballos”.

Una vez especificado el tema se dan 2 o 3 minutos para que cada equipo haga una lista de canciones que hablen sobre caballos, procurando un número elevado de títulos. Luego el coordinador irá concediendo la voz a los equipos distinguiéndolos por un número. El equipo señalado deberá cantar la parte de una canción que hable de caballos. Luego el coordinador dará la voz a otro equipo y el equipo deberá hacer lo mismo y así sucesivamente hasta que se agoten los títulos de las canciones. El equipo que repita una canción que otro equipo cantó perderá esta parte de la competencia. Así se irán eliminando, hasta que quede un equipo ganador.

Cuando termine la competencia de un tema, se pasará a otro. Por ejemplo: Mujeres, Flores, Hombres, Ciudades, etc. El juego durará el tiempo que se tenga disponible en la sesión. Este favorece la integración de los grupos y a la cooperación.

3.- TÉCNICA DE CONOCIMIENTO: *“El concepto de hombre”*

De manera individual cada miembro realizará un dibujo en una hoja donde represente un Ser Humano. Deberá describirlo detalladamente en todos los elementos que según él lo constituyen: partes físicas, espirituales, psicológicas, etc.

Una vez terminado el trabajo individual, se formarán equipos para comentar sus esquemas y cada el equipo elaborará un Concepto de Hombre integrando las aportaciones de todos los miembros. Luego se hace una exposición general y se entregan todos los trabajos al coordinador.

4.- CIERRE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Participación activa en las técnicas y juegos.
- Cada equipo expondrá al grupo las conclusiones sobre su concepto de hombre.
- Participación en la retroalimentación final

RESULTADOS

a) *Sobre circunstancias de funcionalidad del centro penitenciario*

- Nuevamente la sesión comenzó 30 minutos después por problemas con el personal de ingreso.
- No hay funcionalidad en los custodios al convocar a los internos que participan en el curso, hay confusión en las listas que los custodios tienen sobre las personas que deben llamar.
- La forma en que el “capitán de guardia en turno” trató a algunos internos no fue adecuada ante el hecho de no querer ellos entrar al salón. Los custodios tienen la norma de obligar la asistencia a quienes se anotaron el primer día y ese acuerdo no corresponde al tomado con el grupo en la primera sesión y que se aceptó por el director del centro. Con ellos se acordó que la participación es totalmente libre y el director estuvo de acuerdo.
- Según los mismos internos, lo que les molesta e incomoda son las “formas”, los “tratos” y las “actitudes” de los custodios hacia ellos. Lo expresan como prepotencia y actitud de superioridad.
- En comentarios informales con algunos custodios expresan tener estudios mínimos, una capacitación corta, medio superficial y un sueldo que no vale la pena. Se les instruye de cómo deben tratar a los internos, de la distancia que deben mantener con ellos y del cuidado con que deben acercarse a ellos. Estas son algunas razones del porque sus actitudes de acercamiento y trato adecuado a los internos les es tan difícil.

b) *Sobre la sesión de trabajo*

- Asistieron 14 miembros de la sesión anterior y 6 nuevos más.
- Hoy el grupo fue inconsistente. No terminaron los que iniciaron la sesión por razones de salir a terapia, juegos deportivos u otras actividades.
- En la técnica sobre características personales, la mayor parte de los internos no identificaron fácilmente características sobre su persona. Dicen que es más fácil para ellos mencionar sus defectos que alguna característica positiva.
- En la técnica de la granja en general participaron bien y la disfrutaron. Solo algunos de ellos no imitaron el sonido de los animales, buscaron a sus compañeros diciendo el nombre del animal que les tocó. Pero en general la técnica logró su objetivo.
- Nuevamente cabe mencionar el liderazgo de algunos internos en estas técnicas y la influencia que tienen en los demás.
- Con este tipo de intercambio se ha logrado un clima agradable de convivencia que los mismos internos reflejan en sus comentarios.
- Para la técnica de “las canciones” el ánimo era positivo, los equipos se acomodaron rápidamente y su participación en el canto fue buena. En algunos es sorprendente la cantidad de canciones que saben sobre los diferentes temas que se proponían. Disfrutaron mucho este momento.
- Al cambio de dinámica en la sesión, para realizar la técnica de “el hombre” estuvieron igualmente participativos. Atendieron las instrucciones para la realización del dibujo y sus componentes, luego lo realizaron con seriedad.
- Durante la exposición de los equipos sobre el concepto de hombre, hubo comentarios y conclusiones interesantes. Fue un ejercicio en el que mostraron mucho interés.
- A través de esta técnica se van reflejando las visiones sobre el ser humano que ellos tienen.
- Se formaron un total de 5 equipos.
- Los 5 anotaron en general las partes físicas.
- 4 equipos añadieron otras características: la inteligencia (para pensar lo bueno y lo malo, pensar lo que se hace, para planear bien un asalto, para echarla a volar), los sentimientos (ubicados en el corazón)
- Un equipo solo dibujó las partes físicas sin añadir otras características.
- Un dibujo resaltaba en los ojos: “son para ver a las mujeres”
- Otro destacaba en los oídos: “son para oír la palabra de Dios”
- Uno dibujó una cruz en el cuello.
- Algunos internos manifiestan una visión positiva del hombre: inteligente, capaz, con sus apartados espirituales.
- Otros se quedan en aspectos meramente físicos y reflejando valores únicamente relacionados con el placer y el cuidar la apariencia y el cuerpo.
- Unos pocos reflejan una sensibilidad especial por las partes internas a las que dan más énfasis: la inteligencia y la vida espiritual. Manifiestan valores de tipo religioso en este concepto de hombre.

En general la participación fue buena y así como la atención que se prestaron unos a otros. Hasta este momento han manifestado respeto y capacidad de escucha a los demás.

2.2.3. Sesión 3

OBJETIVOS

- * Favorecer la integración y participación del grupo
- * Clarificar algunas características de la propia personalidad
- * Retroalimentar la experiencia

ACTIVIDADES

1.- SALUDO

2.- JUEGOS DE INTEGRACIÓN

a) “Un limón, medio limón” (Dominio popular)

Este juego favorece la concentración mental, a la distensión y la integración. Estando el grupo en círculo, todos los participantes se enumeran del 1 hasta el número tope. Luego el participante 1 dice: “Un limón, medio limón, siete limón...” Enseguida el participante 7 continúa: “Un limón, medio, limón, once limón...”. El participante once sigue: “Un limón, medio limón, seis limón...” y así sucesivamente.

Quienes se equivoquen en la pronunciación, en decir un número equivocado ó en el turno que les toca se van retirando del juego.

b) “Juego de los números” (Dominio popular)

Estando el grupo en círculo se enumeran del 1 hasta el número tope de participantes. Luego se toma un ritmo que va golpeando dos veces en las piernas y dos truenos con los dedos de las manos (chasquidos), dos y dos, dos y dos... hasta que el total del grupo toma el ritmo.

Una vez estando todo el grupo con los sonidos y el ritmo, comienza el miembro 1 que mientras golpea las piernas dice su número repetidamente: “Uno, uno”... y al sonar los dedos menciona cualquier número que exista en el grupo, por ejemplo: “siete, siete...”, el miembro número siete, estará atento, e inmediatamente en el siguiente golpe de sus piernas deberá decir: “Siete, siete...” y cuando truene los dedos mencionar otro número.

Todo debe hacerse sin perder el ritmo y sin hacer pausa alguna. Cada numeración debe ser de inmediato. El número propio dos veces mientras se golpea las piernas y el número siguiente dos veces mientras se truenan los dedos. Este juego favorece la concentración mental y la integración.

3.- TÉCNICAS DE CONOCIMIENTO PERSONAL

a) El rostro (Delgadillo, 1988, ad hoc).

A cada participante se le entrega una hoja y un lápiz. Se les pide que dibujen a lo largo de toda la hoja un rostro. Que dibujen el pelo, ojos, cejas, nariz, boca y demás.

Cuando terminen el dibujo deberán anotar las siguientes cosas:

En la frente, dos cosas en que mas les guste pensar,

En los ojos, dos cosas que mas les guste ver,

En la nariz, dos cosas que mas les guste oler,

En los oídos, dos cosas que mas les guste oír,

En la boca, dos cosas que mas les guste comer,

En el cuello, dos cosas que mas les divierten.

Una vez que todos los miembros del grupo terminen el ejercicio se hace un círculo y cada uno expone y comenta sus conclusiones. Esto ayuda a clarificar gustos, al autoconocimiento y a la integración de grupos.

b) Cuestionario de Autoconocimiento (*adaptación*)
(Brunet y Negro, 1991: 151,1ª Parte) (Anexo 5)

- 1.- ¿Qué recuerdas de cuando tenías 4 años?
- 2.- ¿Cuál es el oficio de tus padres?
- 3.- Si pudieras cambiar de nombre ¿cuál te podrías?
- 4.- ¿Cuáles son tus héroes favoritos?
- 5.- ¿Quién es la persona que más ha influido en tu vida?
- 6.- Si tuvieras la oportunidad de hablar una hora con un personaje famoso que admires, ¿a quien escogerías?
- 7.- ¿Qué es lo que te hace ser feliz?

4.- CIERRE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Participación activa en el juego.
- Realizar, explicar y entregar el dibujo del rostro.
- Resolver, comentar y entregar el cuestionario de Brunet y Negro (1991).

RESULTADOS

a) *Sobre la funcionalidad del centro penitenciario*

- Nuevamente hubo pérdida de tiempo en el ingreso al Centro. Parece ser que las diferentes guardias no tienen aviso de las actividades, ni quienes deben participar en ellas.
- Los custodios no estaban de acuerdo en llamar a los internos, expresaban que de todos modos no les servía el asistir.
- Comentario de un custodio: *“De nada les sirve venir aquí, ellos nunca van a cambiar... ¿para que pierden su tiempo? Los internos están aquí como de vacaciones y necesitan que se les apriete más, esas actividades a ellos no les interesan, vienen solo para pasar el rato. Ellos deben entender que están en una cárcel y que no tienen la libertad para hacer lo que quieran”.*
- Los internos comentan que los custodios no les pasan ningún aviso y que incluso no les permite a otros ingresar a área de al escuela donde esta el salón de trabajo en este taller.

- Se percibe claramente una falta de comunicación y de información en las diferentes guardias, pues los criterios de ingreso no son aplicados de la misma manera; algunos días se nos revisa exageradamente al ingreso y en otras veces entramos sin que se nos realice ninguna revisión. Unos días un custodio nos acompaña hasta el área de la escuela y va dando aviso a las diferentes casetas, y en otros días ingresamos solos, teniendo que esperar que alguien de aviso para que nos abran las puertas.
- Hasta el día de hoy se observan algunas fallas en la estructura organizativa. Algunos del personal que funcionan por su lado. Es sabido que tienen reglamentos sobre el trabajo, pero se nota que cada custodio aplica sus propios criterios.
- Es evidente que el concepto de “interno” que tienen los custodios es totalmente negativo, pues las actitudes al acercarse a ellos es prepotente, distante, déspota y con un aire de superioridad y autoritarismo.
- Igualmente reflejan la idea de “cárcel” como un centro de aislamiento y castigo.
- Es cuestionable tanta estructura de vigilancia y poca funcionalidad ¿Cómo se piensa readaptar con estas condiciones?

b) *Sobre la sesión de trabajo*

- A esta sesión asistieron 9 personas, ante la falta de aviso de los custodios y se inició 50 minutos tarde por razones de disfuncionalidad en los turnos de vigilancia.
- A pesar de este clima infuncional, la sesión se desarrolló de forma normal y activa por parte de los internos. Todos participaron en los juegos y en las técnicas propuestas. Realizaron el dibujo del rostro haciendo comentarios de interés. Todos resolvieron el cuestionario de autoconocimiento (Brunet y Negro), y la mayoría compartió algunas de las respuestas, fue una retroalimentación interesante.
- Curiosamente todos comentaron la pregunta 7 referente a los que más los haría felices en ese momento.

Resultados de la técnica: “El rostro”

- *En lo que más les gusta pensar:* Familia (4) Libertad (4) Mujeres (3) Futuro (2) Salud, Trabajo, Novia
- *Lo que más les gusta ver:* Naturaleza (3) Familia (3) Mujeres (3) Alegría, Películas, Estrellas.
- *Lo que más les gusta oír:* Música (4) Lluvia (3) Familia, Palabra de Dios, Aviones, Máquinas, TV, Canto de aves, Consejos, Pláticas.
- *Lo que más les gusta oler:* Comidas (4) Perfumes (2) Aire, Limpieza, Menta, Frutas, Madera, Bosque, Hierba, Rosas.
- *Lo que más les gusta comer:* Pozole (4) Frutas (2) Ensaladas, Mole, Carne asada, Comida china, Mariscos, Hígado, Hamburguesas, Pastel, Pizza. Birria.
- *El animal con el que se identifican:* Perro (4) por cariñoso, amigable y obediente; Gato (2) por tranquilo; Toro (1) por su temperamento; Aguila (1) por su libertad; Golondrina (1) por libre.

Resultados del cuestionario de Autoconocimiento de Brunet y Negro (1991: 151, 1ª. Parte)

1.- Recuerdos de los 4 años: Vivir en casas pobres y pequeñas (ranchos, pueblos o unidades habitacionales), casas con pocas habitaciones, algunas de adobe, algunas con techos de lámina y la mayoría con pocos muebles.

2.- Oficio de los padres: La madre en el hogar (6) Atender una bodega de frutas y verduras, Una estética. El padre: Soldado, obrero, ganadero, fletero, albañil (2) Operador de autobús, Chofer, Peluquero, Fabricante de artículos deportivos, Dulcero. (Algunos de ellos ya murieron)

3.- ¿Cambiarían de nombre? 6 no. 2 sí (uno por Carlos, otro por cualquiera para no tener antecedentes penales)

4.- Héroes: Cristo (3) Hércules, Juan Escutia, Benito Canales, Rey David, Cepillín.

5.- Mayor influencia: Madre (3) Padre (2) Esposa, Padrastro, Hermana.

6.- Personaje famoso para hablar con él: Presidente de la república, Jorge Ortíz de Pinedo (actor), Cuauhtémoc Blanco (futbolista), Maddona, Ana Gabriel (cantante), Jacobo Zabłudovsky (periodista), Beni Greem (escritor), Thalía (actriz y cantante), Verónica Castro (actriz y cantante).

7.- Algo que me hace feliz: Obtener mi libertad (4) Estar en el otro CERESO junto a mi esposa, Que se realice un encuentro entre mi madre y mi hermano, Cambiar interiormente, ver a mis hijos.

OBSERVACIONES:

- Ya en tres sesiones se perciben características del ambiente familiar, de las condiciones económicas, de situaciones de pobreza, de marginación y sobre todo de estructura familiar.
- A partir de los dos últimos ejercicios van reflejando sentimientos, valores y varios aspectos de inconformidad con la vida, con los padres, con la sociedad.
- Sus comentarios en la retroalimentación final son claves para conocer este tipo de información.

Ha sido poco tiempo de encuentro con ellos (3 sesiones) y algunos han tenido la confianza suficiente para expresar aspectos muy personales.

2.2.4. Sesión 4

OBJETIVOS

- * Afianzar la integración del grupo y la cercanía entre ellos
- * Favorecer la clarificación de características personales positivas y logros en la vida
- * Conocer las principales necesidades sobre la vida de los internos
- * Retroalimentación de la experiencia

ACTIVIDADES

1.- SALUDO

2.- JUEGO DE INTEGRACIÓN

Juego de los números (Dominio popular. Ver sesión 3, capítulo 4)

3.- TÉCNICA DE AUTOCONOCIMIENTO

“El árbol de mí mismo” (González, A. M., 1993: 185-186) (Anexo 6)

Se le entrega a cada participante una hoja y un lápiz. Se le pide que dibujen un árbol a lo largo de toda la hoja. Un árbol con raíces grandes, tronco y varias ramas. Cuando terminen de dibujar el árbol se les pide que escriban en las raíces sus cualidades, en el tronco su nombre y en las ramas sus éxitos.

Una vez terminado el ejercicio se forma un círculo y se exponen los resultados de la actividad.

4.- TÉCNICA DE EXPLORACIÓN DE NECESIDADES

“Si fueras director” (González, A.M. 1993: 152-153) (Anexo 7)

Se les entrega a todos los miembros una hoja y un lápiz. Se les pide que escriban aquellas ideas y reformas que llevarían a cabo si fueran los nuevos directores de ese centro penitenciario.

Cuando terminan de escribir, se hace la exposición de conclusiones.

5.- CIERRE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Participación en el juego.
- Entregar la hoja con el árbol dibujado y anotado al menos 5 cualidades y 5 éxitos
- Entrega de la hoja con las sugerencias para crear un nuevo CERESO

RESULTADOS

a) *Sobre la funcionalidad del centro*

- La guardia de hoy si mandó el aviso sobre el taller y se mostraron amables.
- Comentario de un custodio: “*El trabajar aquí viene bien, es otra entrada de dinero y uno solo viene a cuidarlos*”
- Son un número aproximado de 40 custodios y casi todos tienen trato directo con ellos en sus diferentes turnos.
- Al ingreso estaban 5 mujeres del equipo de custodios desayunando y ninguna de ellas nos atendió, ninguna hizo revisión y decidieron pasarnos al interior llamando a uno de los custodios de dentro.
- En el área secretarial se observan algunas personas sin realizar algún trabajo, sólo charlaban y tomaban café.

b) *Sobre la sesión de trabajo*

- Hoy asistieron 15 participantes, quienes tuvieron una participación fue activa en las tres actividades, todos realizaron el árbol. La mayoría compartió sus conclusiones, sólo 2 no lo hicieron.

- Compartieron más de la técnica “*Si yo fuera director...*” insistieron en aspectos de alimentación, derechos de los internos, el trato, las actitudes de los custodios y sobre mayores oportunidades y espacios de trabajo.
- Expresaron abiertamente su molestia hacia los custodios, su falta de capacitación, su prepotencia y la despreocupación del director, su distancia y su falta de interés en la recuperación de los internos. Hablaron que difícilmente el director les concede una audiencia y que muy pocas veces los visita.

Resultados de la técnica: “El árbol de mí mismo”

- A) Cualidades (raíces) Cariñoso (5) Inteligente (4) Atento (3) Responsable (3) Sincero (3) Buena gente (3) Limpio (2) Deportista (2) Travieso (2) Noble (2) Inquieto, Alegre, Tranquilo, Tierno, Tímido, Generoso, Sentimental, ¿Malo? ¿Mentiroso?
- B) Éxitos (ramas) Tener una familia (6) Ser trabajador (6) Tener comunicación con mis padres (4) Ser amigable (4) Terminar la escuela (4) Tener novia (2) Tener trabajo (2) Trofeos deportivos, Diploma de dibujo, Mis hijos, Hacer lo que quiero, Superar conflictos, Tener paz, Superar el alcoholismo, Ser sencillo, Ser audaz, Ser buen dibujante.

Resultados de la técnica: “Si fueras director”

- Cuidaría más la preparación de los custodios (6)
- Buscaría personal que tratara mejor a los internos para su verdadera readaptación
- Mejoraría la comida (8)
- Pondría más talleres para que los internos pudieran trabajar (5)
- Tendría cuidado de dar un seguimiento personal a cada interno para ayudarlo (5)
- Mantendría mayor comunicación con los internos para ayudarlos (3)
- Respetaría los derechos de los internos (3)
- Aplicaría lo que marca la ley (2)
- Mejoraría los servicios y las instalaciones (2)
- Daría mayor importancia al deporte (3)
- Promovería la venta de los trabajos que se producen
- Castigaría también a los custodios para que vean lo que se siente
- Sería más justo en el trato con los internos
- Pondría más días de visita
- Solicitaría apoyo a organizaciones externas para facilitar la recuperación
- Buscaría ayudas y donaciones de organizaciones ajenas al gobierno
- Formaría un consejo de internos que viera por sus derechos
- Promovería eventos culturales en festividades
- Vigilaría el tráfico de drogas y armas para evitar riñas internas
- Quitaría los castigos de un mes de aislamiento y buscaría otras soluciones.

<i>2.2.5. Sesión 5</i>
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> * Conocer el concepto de autoconocimiento, sus elementos y características. * Clarificar y descubrir algunas características personales para ampliar el conocimiento de sí mismos. * Retroalimentar las actividades
ACTIVIDADES
<p>1.- SALUDO</p> <p>2.- TÉCNICAS DE INTEGRACIÓN</p> <p style="padding-left: 40px;">a) “Un limón, medio limón” (Dominio popular. Ver sesión 3, capítulo 4)</p> <p style="padding-left: 40px;">c) “Aposento” (Cascón, 1990: 0.13) (Anexo 8)</p> <p>El grupo participante deberá estar de pie formando un círculo. Todos los participantes distarán de su compañero aproximadamente 25 cm. Sólo habrá un espacio mayor entre dos personas (70 cm. Aproximadamente).</p> <p>La persona que esté ubicada a la izquierda del espacio vacío dirá: “A mi derecha tengo un espacio vacío y quiero que se venga... Antonio...”. Entonces Antonio pasará a ocupar el espacio vacío y quien estaba a la izquierda de Antonio continuará el juego: “A mi derecha tengo un espacio vacío y quiero que se venga... Juan...”... y así sucesivamente.</p> <p>Este juego ayuda a conocer los miembros más buscados del grupo y también quienes permanecen al margen</p> <p>3.- EXPOSICIÓN SOBRE ELEMENTOS DEL AUTOCONOCIMIENTO</p> <p style="padding-left: 40px;">Aplicación de las prácticas sobre Personalidad y Autoconocimiento: “Rasgos de personalidad” (Rodríguez, M.,1988: 18-20. 1ª parte) (Anexo 9)</p> <p>4.- CIERRE</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa en la técnica inicial - Entregar el cuestionario resuelto y compartir algunas conclusiones.
RESULTADOS

a) *Sobre la funcionalidad del centro penitenciario*

- A partir de esta sesión nos informaron del cambio de director en el centro penitenciario. Se buscará con oportunidad tener una reunión con él.
- Nuevamente actitudes en los guardias de desinterés y poca colaboración, se les entregó una lista para que avisaran a los internos y no les avisaron, tampoco regresaron la lista.
- Hacían comentarios agresivos a los internos que ya nos esperaban en el área de la escuela.
- Pérdida de tiempo en el ingreso, por el cambio de director en el centro. No hubo revisión alguna.

b) *Sobre la sesión de trabajo*

- Se percibía entre los internos este día una especial dispersión y comentarios referentes al nuevo director.
- No fue fácil crear el ambiente de trabajo al inicio de la sesión.
- La técnica del “limón...” se hizo poco tiempo por la falta de concentración.
- La del “lugar vacío” logró serenarlos y ubicarlos un poco más.
- Ante el cambio de la dinámica de trabajo, igualmente se noto dispersión.
- En la explicación y exposición del concepto de Autoconocimiento apoyado en un rotafolio (20 minutos), se observó en algunos, falta de atención. El grupo estaba en silencio, pero se notaba en algunos dispersión, otros participaron haciendo preguntas sobre el contenido.
- Al resolver las prácticas la mayoría tuvo dificultad para caracterizarse a sí mismo. No encontraban forma de explicar su propia persona.
- Algunos no entendían algunas palabras del cuestionario (audaz, extrovertido, intrépido)
- Expresaron su dificultad para expresar quienes son y dijeron conocerse muy poco.
- La mayoría reflejó un autoconcepto pobre y negativo: “Soy feo, bueno para nada, inútil, no tengo cualidades, ni habilidades, no sirvo para nada”.
- Al buscar los verbos y adjetivos que los caracterizan también dudaban mucho. Al leer sus resultados algunos de ellos predominaban los de tipo negativo: “malo, delincuente, mal hijo, vago, atrevido, alegre, trabajador, transa, entre otros”
- Esta sesión ha sido especialmente significativa y reflejante de la gran necesidad de identificarse y conocerse a sí mismos. Desde los rasgos más simples de la parte física, hasta los componentes interiores de sí mismos.
- Igualmente llama la atención la constante referencia que hacen de un autoconcepto negativo y pobre de sí mismos.
- Hacen referencia directa al ambiente familiar en este tipo de comentarios.
- En la retroalimentación final insistieron en que esas partes de su persona ni siquiera las habían escuchado.
- Del cuestionario algunos comentaron los aspectos más sencillos de resolver como las partes físicas y los rasgos negativos de su persona, así como la percepción que otras personas tienen de ellos, que son en su mayoría negativas.

2.2.6. Sesión 6

OBJETIVOS

- * Animar la participación
- * Clarificar conceptos no entendidos y retroalimentar las respuestas del cuestionario.
- * Clarificar valores.
- * Retroalimentar las conclusiones sobre valores personales.

ACTIVIDADES

1.- AMBIENTACIÓN INICIAL

a) “El correo” (Bustillos, et al, 1990: 1.15) (Anexo 2)

b) “Aposento” (Cascón, 1990: 0.13) (Anexo 8)

2.- TÉCNICA DE AUTOCONOCIMIENTO

Aplicación de las prácticas sobre Personalidad y Autoconocimiento:
“Rasgos de personalidad” (Rodríguez, M.,1988: 18-20. 2ª parte) (Anexo 9)

3.- TÉCNICA DE ESTUDIO DE CASO (Clarificación de valores)

“Islas” (Acevedo, 1985: 100) (Anexo 10)

Estando todo el grupo preparado para el trabajo se cuenta la siguiente historia:
“Un barco que navegaba de Boston a Lisboa, tiene un contratiempo en el mar y naufraga. Por fortuna el accidente se produce cerca de dos pequeñas islas del atlántico, por lo cual algunos sobrevivientes lograron llegar hasta ellas y pedir ayuda. Algunos alcanzaron la isla pequeña y otros la grande. La única forma de comunicarse entre las dos islas era a través de un lancharo que transportaba mercancía y otros objetos.

Entre los viajeros se encontraban una madre con una hija, el novio de esta (quienes estaban próximos a casarse) y un amigo del novio. Casualmente en el naufragio la madre y su hija quedaron en la isla pequeña y el novio y su amigo en la grande, sin saber unos y otros de la sobrevivencia de los demás en la isla vecina. Pasaron los días y por medio de el lancharo se enteró la hija que su novio estaba vivo en la otra isla. Ella le pidió al lancharo que la llevara y el le dijo que sí, pero que el viaje tendría un precio, o le daba 5,000 dólares o mantenía relaciones sexuales con él.

Ante tal propuesta, la hija fue a consultarlo con la madre a lo cual la madre contestó: “Hija, tu ya eres mayor de edad, haz lo que creas conveniente”. Dada la dificultad de conseguir el dinero, la hija decidió tener relaciones con el lancharo, con tal de lograr su propósito de estar junto a su novio. Una vez que la novia se reunió con su novio, ella le comentó el suceso de cómo llegó hasta con él. Ante la noticia, el novio se indignó y rechazó a la novia. El quería una mujer pura como esposa y por ninguna razón perdonaría tal entrega.

Con el repudio del novio, la novia se quedó triste y con un sentimiento de culpa por lo que hizo, sintiendo que su amor y su sinceridad no fueron valorados. Fue aquí el amigo del novio interviene y le propone matrimonio a la joven valorando su valentía, su amor y su sinceridad.”

Una vez que se cuenta la historia, se invita al grupo a que realice el siguiente análisis:

- 1.- Identificar los valores que representa cada personaje.
- 2.- Comentar que haría cada uno en la situación de los 5 personajes claves.
- 3.- Hacer un juicio de valor sobre la decisión de la novia.
- 4.- Clarificar con cuál de los personajes se identifican y explicar porqué.
- 5.- Identificar en que campos de nuestra sociedad se manifiestan este tipo de valores y cuales de ellos predominan.
- 6.- Conclusiones finales

4.- CIERRE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Entrega del cuestionario resuelto y participar en la retroalimentación.
- Expresión de opiniones sobre los valores personales a partir del estudio de caso.
- Participación en la retroalimentación final

RESULTADOS

a) *Sobre la funcionalidad del centro*

- Nuevamente nos encontramos con actitudes en los custodios de poca colaboración con las actividades.

b) *Sobre la sesión de trabajo*

- La participación en los juegos de integración iniciales fue buena, favorece la distensión y espontaneidad de los internos para iniciar la sesión de trabajo.
- Sobre las prácticas resueltas mostraron dificultades para describirse, dicen conocerse poco y no saber como expresar como son. Coinciden en tener habilidades comunes para el dibujo, la pintura y elaboración de artesanías.; otros tienen facilidad para el básquetbol, la electrónica y la cocina.
- Al responder la pregunta de ¿Quién soy? La mayoría describe lo que hace y algunos rasgos de familia, pero no exactamente aspectos de personalidad.
- Manifiestan dificultad para la expresión de sentimientos, haciendo referencia a que no siempre son entendidos ó se interpretan de otra manera.
- Comentan que para ellos es más fácil identificar aspectos negativos de su persona que las cosas positivas. Incluso algún interno comentó: *“yo no tengo ninguna cualidad, solo defectos, pues eso me dicen”*.
- En la técnica de estudio de caso: “el naufragio” mostraron mucho interés y participaron todos defendiendo sus valores. Se despertó seria polémica sobre la forma en que algunos valores se absolutizan y se dan por únicos.

- Coincidieron la mayoría en comentar la postura del “lanchero”, imagen de la corrupción y el abuso de poder, así como su habilidad para manipular. De tal manera que en el momento de identificarse con alguno de los personajes lo hacían con él.
- La postura del novio y del amigo del novio igualmente fueron cuestionadas y la mayoría decía que harían lo mismo que el novio de no aceptar a la novia así.
- La retroalimentación fue prolongada por cuestionar posturas ante determinados valores.
- Fue bastante interesante esta sesión por conocer la forma indirecta de reflejar sus valores y actitudes, por descubrir lo que piensan, sienten y su manera de ver la vida a partir de este ejercicio de clarificación moral.
- Se percibe la gran necesidad de tener elementos de moralidad y un proceso de clarificación de valores más sólido. Este es un campo donde ellos mismos reconocen no tener claro ni el porque defienden determinados valores.
- Al final uno de los participantes en privado comento su dificultad para expresar sus sentimientos y dijo: *“Ayúdenme a escribirle algo a mi esposa, es que yo no se como decirlo...”*

2.2.7. Sesión 7

OBJETIVOS

- * Clarificar valores personales.
- * Lograr un mayor conocimiento de sí mismo a través de esta exploración de valores.
- * Retroalimentar las actividades

ACTIVIDADES

1.- AMBIENTACIÓN INICIAL

2.- JUEGOS DE INTEGRACIÓN

a) “Caricaturas” (Dominio popular)

Se coloca el grupo sentados todos en círculo.

Deberán tomar el mismo ritmo que en el juego de “Los números”: dos golpes en las piernas, dos truenos con los dedos, alternativamente.

Quando el grupo tiene el ritmo el coordinador comienza:

Golpes piernas: Cari – caturas

Truenos dedos: (silencio)

Golpes piernas: Pre – senta

Truenos dedos: (silencio)

Golpes piernas: nombres – de

Truenos dedos: (silencio)
Golpes piernas: Ani – males
Truenos dedos: (silencio)
Golpes piernas: Por – ejemplo
Truenos dedos: Pes – cado

El compañero de la derecha debe continuar con otro nombre de animal enunciado en dos sílabas mientras golpea sus piernas y así sucesivamente. En cualquier momento se puede cambiar a nombres de personas, cosas u otro. Quien desee hacer el cambio deberá decir:

Golpes piernas: Cambio – a
Truenos dedos: (silencio)
Golpes piernas: Per – sonas
Truenos dedos: (silencio)
Golpes piernas: Por – ejemplo
Truenos dedos: (silencio)
Golpes piernas: Joa – quín

Y el compañero de la derecha deberá continuar con el nombre de otra persona enunciado en dos sílabas mientras golpea sus piernas.

b) “Un limón, medio limón”. (Dominio popular. Ver sesión 3, capítulo 4)

3.- TÉCNICAS DE CLARIFICACIÓN DE VALORES

a) “El escudo de mi familia” (*Adaptación*) (González, 1993: 189) (Anexo 11)

Se entrega a cada miembro del grupo una hoja y un lápiz. Se les pide que en toda la hoja dibujen su escudo de armas personal, dividido en 6 espacios.

En cada espacio deberán representar con dibujos lo siguiente:

- 1.- El logro personal más grande de mi vida.
 - 2.- El logro mayor de mi familia.
 - 3.- ¿Qué puede hacer otra persona por mí para hacerme feliz?
 - 4.- El mayor fracaso personal.
 - 5.- ¿Qué haría si sólo me quedara un año de vida y tuviera garantizado el éxito?
 - 6.- Las tres cosas que me gustaría se dijeran de mí el día de mi muerte.
- Una vez que terminen el dibujo se comentan a nivel grupal las conclusiones.

b) Cuestionario de Autoconocimiento (*adaptación*)
(Brunet y Negro, 1991:151, 2ª parte) (Anexo 5)

8.- ¿Cuáles son para ti: el programa de T.V., el grupo musical y el cantante que más te gustan?

- 9.- Si pudieras llevarte a una isla desierta solo tres cosas, ¿qué te llevarías?
- 10.- ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?
- 11.- Si pudieras pasar un año de tu vida en otro lugar del mundo, ¿A dónde te irías?

- 12.- ¿Qué acontecimiento positivo has vivido recientemente?
- 13.- ¿Quién es tu mejor amigo?
- 14.- ¿Qué harás al salir de aquí?

- 15.- ¿Con qué animal te identificas? ¿Por qué?
- 16.- ¿Si pudieras ser otra persona, quién elegirías ser?
- 17.- ¿Qué cambiarías de este centro penitenciario?
- 18.- ¿Cuáles son la época más feliz y la más triste de tu vida?

4.- CIERRE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Participación activa en los juegos iniciales
- Entrega del escudo de los valores resuelto
- Comentarios libres sobre el cuestionario
- Participación en la retroalimentación final

RESULTADOS

- Los juegos iniciales siguen siendo un buen recurso para inducir la sesión y para ir creando un ambiente de distensión y espontaneidad en los internos.
- Estamos justamente a la mitad del taller y se percibe ya en los internos una buena integración, mayor soltura en las actividades y una mayor confianza, tanto entre ellos como con los coordinadores del taller.
- Todos realizaron el dibujo del escudo, lo resolvieron y la mayoría de ellos participó en la retroalimentación. Se expresan con mayor confianza en el grupo
- La mayoría coincidió en comentar el último cuadro de su escudo, referente a lo que gustaría se dijera después de su muerte.
- Del cuestionario de Brunet y Negro (1991), solo se terminó de resolver, no se hizo retroalimentación.

Resultados de la técnica: "El escudo de mi familia"

NOTAS:

1.- El escudo de valores se divide en seis partes: (a) Logro personal más grande (b) Logro familiar más grande (c) Lo que me hace feliz (d) El mayor fracaso personal (e) Qué haría si solo me quedara un año de vida (f) 3 cosas que me gustaría se dijeran de mí el día de mi muerte.

2.- Los valores que refleja esta técnica son:

- Valores positivos vividos (a – b)
- Valores positivos deseables (e – f)
- Valores negativos vividos (d)
- Necesidades (c)

Valores positivos vividos: Unidad familiar, Perdón, Comunicación, Trabajo, Deporte

Valores positivos deseables: Unidad, Servicio, Valorar la vida, Superación, Bondad, Trabajo, Respeto, Ayudar a personas necesitadas, No abusar de la ignorancia de la gente, Deporte, Integridad.

Valores negativos vividos: Drogadicción, Rencor, Odio, Fracaso, Privación de libertad, Flojera, Orgullo, Soledad, Egoísmo, Avaricia, Autodestrucción.

Necesidades: Autoaceptación, Perdón, Unidad familiar, Felicidad, Comprensión, Cariño, Amistad, Comunicación, Apoyo, Tranquilidad, Amor, Entendimiento, Compañía, Alguien que me escuche.

Resultados del cuestionario de Brunet y Negro (1991), (2ª. Parte)

1.- Programa de TV favorito: Novelas (3) Años maravillosos (2) Simpson (2) Futbol, Puro Loco, La cosa, Películas, Documentales.

Grupo musical favorito: Tri (3) Límite (3) Sabat, Tucanes, Bronco, Beatles, Scorpions, Doors, Guns and Roses.

Cantante favorito: Gloria Trevi, Alejandra Guzmán, Gloria Estefan, Ana Gabriel, José José, Ana Barbara.

2.- 3 cosas para una isla: Comida (7) Mujer (5) Agua (4) Radio (3) Botiquin (2) Familia (2) Cuaderno, Lápiz, Banco, Libros, Yate, Ropa, Espejo, Biblia, Brújula.

3.- Hobbies: Jugar futbol (5) Jugar Basquetbol (4) Ver TV (4) Jugar Nintendo (3) Oír Música (3) Leer (3) Jugar Domino, Ajedrez, Pintar, Explorar, Ver la luna.

4.- Lugares preferidos: Playas (3) Acapulco (2) Bahía de Banderas, Francia, El campo, Morelia, Chiapas, África, Los Ángeles, Berlín.

¿Porqué? Por el silencio, la tranquilidad, por conocer, porque está mi familia, por ayudar en algo, por el contacto con la naturaleza.

5.- Acontecimiento bueno vivido recientemente: Ver a mi madre (2) Visita inesperada (2) Ver a mi novia (2) Ver a mi hermano (2) Lograr respeto y cariño de los demás, haber venido a este taller, saber que voy a ser padre, cumpleaños.

6.- Mejor amigo: Dios (3) Mi padre (2) Mi consciente, un hermano, mi cuñado, Guillermo, Raúl, Tony, Mi madre, Un perro.

7.- ¿Qué harás al salir? Trabajar (6) Ser responsable (4) Cambiar de vida (2) Viajar, ver el atardecer fuera, caminar, ser respetuoso, ser íntegro e ir a otro estado.

8.- ¿Con que animal te identificas? Águila (6) Ave (5) Tortuga, Perro, León, Gato.

¿Porqué? Por volar alto (6) Por su libertad (5) Por paciente, por noble, por ser respetado, por listo y por inquieto.

9.- ¿Quisieras ser otra persona? No (7) Sí: Sócrates, Aristóteles, Antonio Aguilar, Obispo, Juan Pablo II, Cantante de rap, Mi madre (para expresar el cariño y amor que yo no sentí)

10.- ¿Qué cambiarías de este Centro? Los custodios (9) La comida (6) Administración (6) Dormitorios (2) Canchas (2)

11.- Epoca feliz: Niñez (9) Cuando me iba a casar, mi boda.

Epoca triste: Mi separación de la familia (4) Reclusión (3) Mi juventud (2) Cuando se suspendió mi boda, la muerte de mi padre, la muerte de un hermano.

2.2.8. Sesión 8

OBJETIVOS

* Exploración y autoconocimiento en valores

* Retroalimentar las actividades de hoy y las anteriores sobre valores

ACTIVIDADES

<p>1.- TÉCNICA DE INTEGRACIÓN</p> <p>“Limón medio limón” (Dominio popular. Ver sesión 3, capítulo 4)</p> <p>2.- TÉCNICAS DE AUTOCONOCIMIENTO (Clarificación de valores)</p> <p>a) “Los valores” (González, 1993: 260-262) (Anexo 12)</p> <p>b) Estudio de caso: “Islas” (continuación) (Acevedo, 1985: 100) (Anexo 10)</p> <p>3.- CIERRE</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de la hoja resuelta sobre valores - Participación sobre aprendizajes personales sobre valores en la retroalimentación
<p>RESULTADOS</p>
<p>a) <i>Sobre la funcionalidad del centro</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Continúan las dificultades en la comunicación entre el director del centro y los equipos de vigilancia. Los criterios de ingreso son poco comunes y eso retrasa el inicio de las actividades. El trato hacia nosotros de parte de los custodios también varía de acuerdo al comandante de dicho equipo. Identificamos que la guardia del turno 3 son menos prepotentes. <p>b) <i>Sobre la sesión de trabajo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoy se hizo el cierre parcial del tema de valores, la retroalimentación fue prolongada y rica. Cada uno expresó sus aprendizajes y la utilidad de este tipo de dinámicas para darse cuenta de sus valores reales y de otros que simplemente repetían. Destacaron lo importante que es vivir convencidos de los valores propios y defenderlos siempre. Para muchos estas actividades fueron importantes por sacudir de fondo creencias que tenían asumidas de las cuales no estaban totalmente convencidos. - La retroalimentación se realizó retomando todos los ejercicios y se notó que la técnica: estudio de caso sobre “el naufragio”, fue la que más motivo a la participación y dijeron fue la que les ayudó a retomar las siguientes técnicas. - Manifiestan haber iniciado un proceso de revisión de su vida, sobre todo por aquellas cosas que consideran renovar y otras eliminar de su marco de creencias y de valores. - Se observó mucha disposición y motivación para el tema de los valores. <p style="text-align: center;"><i>Resultados de la técnica “Los valores” (González, 1993: 262)</i></p> <p>1.- <u>El hombre es el jefe y la autoridad en la familia.</u> Totalmente de acuerdo (2) Parcialmente de acuerdo (6) De acuerdo, con objeción (3) No de acuerdo, pero con alguna aceptación (1).</p>

- 2.- El sexo prematrimonial es conveniente. Totalmente de acuerdo (2) Parcialmente de acuerdo (1) De acuerdo, con objeción (1) No estoy de acuerdo, pero tengo alguna aceptación (4) No estoy de acuerdo (3) No tengo opinión (1).
- 3.- La mujer y el hombre deben ser educados con libertad, pero cuidando más al sexo femenino. Totalmente de acuerdo (7) Parcialmente de acuerdo (1) De acuerdo con objeción (1) No de acuerdo, pero tengo alguna aceptación (1) No estoy de acuerdo (2)
- 4.- Puedo gastar mi dinero como se me antoje. Totalmente de acuerdo (2) Parcialmente de acuerdo (1) De acuerdo con objeción (1) No de acuerdo pero tengo alguna aceptación (4) No estoy de acuerdo (4).
- 5.- La mujer es más inteligente que el hombre. Parcialmente de acuerdo (5) No de acuerdo pero con alguna aceptación (2) No de acuerdo (4) Total desacuerdo (1).
- 6.- Lo más importante en la escuela es su alto nivel académico. Totalmente de acuerdo (5) Parcialmente de acuerdo (1) De acuerdo con objeción (3) No de acuerdo (3).
- 7.- El ser humano vale por lo que ha logrado tener. Totalmente de acuerdo (3) De acuerdo con objeción (1) No de acuerdo (5) Total desacuerdo (3).
- 8.- El lugar de la mujer debe ser su hogar. Totalmente de acuerdo (4) Parcialmente de acuerdo (3) De acuerdo con objeción (1) No de acuerdo pero tengo alguna aceptación (1) No de acuerdo (3).
- 9.- El niño y el adolescente deben obedecer ciegamente a sus mayores. Totalmente de acuerdo (4) Parcialmente de acuerdo (3) De acuerdo con objeción (1) No de acuerdo pero tengo alguna aceptación (1) No de acuerdo (3).
- 10.- El ser humano, sin importar su edad, es capaz de tomar sus propias decisiones. Totalmente de acuerdo (5) Parcialmente de acuerdo (3) De acuerdo con objeción (4)
- 11.- Si una norma va en contra de mis valores personales, no tengo la obligación de obedecerla. Totalmente de acuerdo (3) Parcialmente de acuerdo (2) De acuerdo con objeción (2) No de acuerdo pero tengo alguna aceptación (2) No de acuerdo (1) Total desacuerdo (1) No tengo opinión (1).
- 12.- En una relación de noviazgo, todo tipo de manifestaciones de cariño son aceptadas. Totalmente de acuerdo (10) Parcialmente de acuerdo (1) De acuerdo con objeción (1).
- 13.- El hombre no debe ser sensible y expresar su ternura, pues pierde hombría. No de acuerdo (5) Total desacuerdo (7).
- 14.- Utilizar mis bienes materiales para satisfacer mis caprichos, darme lujos y comprar todo lo que se me antoje, es un derecho que tengo. Totalmente de acuerdo (3) Parcialmente de acuerdo (1) De acuerdo con objeción (1) No de acuerdo pero con alguna aceptación (5) Total desacuerdo (1) No tengo opinión (1).
- 15.- El noviazgo durante la adolescencia suele ser una limitación que me impide conocer y tratar a más personas. Totalmente de acuerdo (1) De acuerdo con objeción (3) No estoy de acuerdo (6) Total desacuerdo (2).
- 16.- La responsabilidad de la educación de los hijos es sobre todo de la madre. De acuerdo con objeción (1) No de acuerdo pero tengo alguna aceptación (3) No estoy de acuerdo (4) Total desacuerdo (4).
- 17.- La educación de los niños y de las niñas debe ser distinta. Totalmente de acuerdo (4) Parcialmente de acuerdo (2) De acuerdo con objeción (1) No de acuerdo pero con alguna aceptación (1) No estoy de acuerdo (1) Total desacuerdo (3).
- 18.- La libertad quiere decir hacer todo aquello que se me dé la gana hacer. Totalmente de acuerdo (1) De acuerdo con objeción (6) No estoy de acuerdo (2) Total desacuerdo (2) No tengo opinión (1).
- 19.- El ser humano tiene la responsabilidad de su vida y la solución de sus problemas en sus propias manos. Totalmente de acuerdo (7) Parcialmente de acuerdo (1) De acuerdo con objeción (3) No estoy de acuerdo (1).

<i>2.2.9. Sesión 9</i>
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> * Obtener mayor información sobre aspectos generales de cada uno de los participantes en el taller. * Favorecer la integración y la convivencia del grupo que vive el taller con un grupo externo al centro penitenciario * Comentar las impresiones de la sesión.
ACTIVIDADES
<p>1.- SALUDO Y AMBIENTACIÓN</p> <p style="padding-left: 40px;">Juego: “El cerillo indiscreto” (Dominio popular)</p> <p style="padding-left: 40px;">El grupo deberá estar en círculo y todos sentados. El coordinador haciendo un sondeo en el grupo seleccionará algunos castigos que deberán cumplir quienes vayan perdiendo durante el juego. Una vez enlistados los castigos inicia el juego.</p> <p style="padding-left: 40px;">El coordinador enciende un cerillo y lo pasa a su compañero de la derecha diciendo: “Encendido lo recibo, encendido te lo doy...” El compañero lo recibe y lo pasa repitiendo la misma frase. A quien se le apague el cerillo se le aplica el castigo. Una vez cumplido el castigo esta persona enciende el siguiente cerillo y lo pasa a su compañero de la derecha y así sucesivamente. Este es un juego de relajación.</p> <p>2.- CONVIVENCIA NAVIDEÑA</p> <p>3.- CIERRE</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de la ficha de datos totalmente resuelta - Participar activamente en la convivencia
RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> - Hoy la sesión tuvo como actividad especial una convivencia navideña, precedida del la técnica “el cerillo indiscreto”, como ambientación inicial. - Se les indicó que para esta sesión asistiría un grupo de personas externas al centro para convivir con ellos tomando como motivo las fiestas navideñas. Se preparó el salón de forma que todos los asistentes estuvieran cómodos. - Cuando llegó el grupo de personas los internos los recibieron con atención y amabilidad. Se realizó la presentación de ambos grupos y de algunas autoridades del centro que también estuvieron presentes. - Se procedió a la petición de la tradicional “posada” acompañada de los cantos y de una pequeña reflexión referente a la navidad.

- Después las personas del grupo externo ofrecieron a los internos diferentes bocadillos para continuar la convivencia.
- Terminada la cena, se hicieron algunos juegos para integrar a los dos grupos, la participación fue animada. Esto ayudó mucho a la convivencia.
- Cuando llegó el momento de la despedida, espontáneamente uno de los internos tomo la palabra para agradecer en nombre de todo el gesto y la generosidad de estas personas. Curiosamente se fueron sumando palabras de agradecimiento de otros internos. Este detalle causó admiración y sorpresa a los visitantes, los cuales correspondieron con gestos similares.
- Los representantes de las autoridades, procuraron integrarse a la dinámica de la convivencia.
- Este encuentro favoreció la expresión espontánea de sentimientos y gestos de gratitud de los internos. Este tipo de actitudes comúnmente no se esperan de este tipo de personas por los prejuicios sociales que se tienen, sin embargo estos momentos ponen de manifiesto la sensibilidad y valores humanos que estos internos tienen.
- Además que fue en la libertad y espontaneidad de ellos que surge, esto encierra un significado especial, pues no estaba programado.
- Hasta este momento se han ido descubriendo tanto algunas necesidades importantes en ellos como también actitudes, valores y gestos de humanidad de estos jóvenes internos. Esto constituye una riqueza especial en toda esta experiencia de encuentro y de un aprendizaje significativo a partir del descubrimiento interior de ellos mismos.
- Nota importante: cuando la convivencia estaba iniciando llegaron algunas autoridades del centro: el director, dos subdirectores y el jefe de vigilancia. Esta situación provocó incomodidad en los internos y en las personas de fuera, nadie nos explicamos su presencia y en un momento el ambiente se puso tenso y se perdió la espontaneidad, principalmente en los internos. Sin embargo, poco a poco y a través de juegos y cantos se recupero la tranquilidad del ambiente a pesar de la presencia de estas personas.

2.2.10. Sesión 10

OBJETIVOS

- * Conocer las impresiones a cerca de la convivencia del día anterior.
- * Clarificar el Autoconocimiento a través de un inventario de frases incompletas.

ACTIVIDADES

- 1.- SALUDO Y AMBIENTACIÓN
- 2.- RETROALIMENTACIÓN DE SESIÓN ANTERIOR
- 3.- TÉCNICA DE EXPRESIÓN DE AUTOCONOCIMIENTO

Inventario de frases incompletas sobre Autoconocimiento.
(González, 1993: 254-255) (Anexo 13)

- 1.- Cuando entro en una habitación llena de gente, generalmente me siento....
- 2.- Una situación que de verdad me pone tenso y ansioso es....
- 3.- En el grupo me siento bien cuando...
- 4.- Las normas sociales y los convencionalismos me hacen sentir....
- 5.- Pienso que cuando la gente me conoce por primera vez, la imagen que se forma de mí es....
- 6.- Ahora mismo me siento....
- 7.- Soy feliz cuando....
- 8.- Lo que me entusiasma mucho actualmente es....
- 9.- Algo que me preocupa actualmente es....
- 10.- Mi meta primordial ahora es....
- 11.- Mis principales obstáculos para lograr esta meta son...
- 12.- Cuando me siento rechazado, generalmente....
- 13.- Para mí, pertenecer a un grupo significa....
- 14.- Cuando me siento obligado a hacer algo...
- 15.- Entre ser líder o ser seguidor, prefiero....
- 16.- Seguir reglas arbitrarias me hace sentir....
- 17.- Me siento conmovido cuando....
- 18.- Expresar mis afectos y mis emociones....
- 19.- Los sentimientos que me cuesta más trabajo expresar son....
- 20.- Cuando me siento muy enojado con alguien....
- 21.- Entre dar y recibir, me es más fácil....
- 22.- Cuando me siento solo, generalmente....
- 23.- En medio de un gran número de gente, me siento....
- 24.- Los momentos en que de verdad gozo estar solo....
- 25.- Me siento bien aceptado por una persona o grupo cuando....
- 26.- Al tipo de personas que generalmente rechazo son....
- 27.- Hacer este ejercicio me hace sentir....

4.- CIERRE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Comentar sobre la convivencia navideña del día de ayer (15 de diciembre).
- Contestar el inventario de frases incompletas y retroalimentar la actividad.

RESULTADOS

- La mayoría de ellos hicieron comentarios de agradecimiento ante el gesto de las personas, que asistieron ayer a la posada porque ofrecieron su tiempo y los alimentos. Destacaron que no es normal que eso suceda, ya que las autoridades les tienen muy restringido el contacto con el exterior.
- Mostraron su sorpresa del porque las autoridades había aceptado esa convivencia.
- Coincidieron en señalar que la presencia de las autoridades les resultó incomoda, pues no es normal que participen con ellos en ningún evento. Además que los detalles de "intento" de integración que tuvieron los vieron "falsos e hipócritas".

- Su actitud fue crítica ante lo que sucede ordinariamente con las autoridades y lo que intentaron mostrar porque había personas de fuera.
- Expresaron necesidades en la línea de tener más convivencias de este tipo y un mayor contacto con la autoridad pero de manera auténtica.
- El cuestionario de frases incompletas fue realizado como actividad principal de este día y al final se realizaron comentarios sobre sus resultados.

Resultados del inventario de frases incompletas sobre autoconocimiento (González, 1993: 254-255).

- 1.- Cuando entro en una habitación llena de gente, generalmente me siento... incómodo (5) nervioso (4) inquieto, inseguro, observador.
- 2.- Una situación que de verdad me pone tenso y ansioso es... una situación incómoda, cuando hago algo malo y me descubren, las mujeres, un problema familiar, los gritos, hablar con extraños, que me contradigan.
- 3.- En el grupo me siento bien cuando... hablo sobre mí, juego, convivo, hago de todo.
- 4.- Las normas sociales y los convencionalismos me hacen sentir... hipócrita, bien (8) amable.
- 5.- Pienso que cuando la gente me conoce por primera vez, la imagen que se forma de mí es... buena, se que soy serio, simpático, que soy oportunista, vago, que soy malo (3), tranquilo, respetuoso (11).
- 6.- Ahora mismo me siento... bien, tranquilo, feliz (10) triste
- 7.- Soy feliz cuando... estoy con mi familia, con mis seres queridos, cuando me demuestran amor y amistad.
- 8.- Lo que me entusiasma mucho actualmente es... mis planes futuros, saber que mi madre está bien, ver a mi familia, poder estar con mi esposa, conocer más personas, recibir buenas noticias, mi libertad próxima, mis amigos, mis cambios personales, jugar.
- 9.- Algo que me preocupa actualmente es... mi familia (7) mi libertad (5) la incomunicación con mi esposa, la enfermedad de mi madre, mi economía (3)
- 10.- Mi meta primordial ahora es... recuperar la confianza de la gente y de mi familia, trabajar (2) ser íntegro, obtener mi libertad, superarme, formar una familia, estudiar (2) ser mejor persona.
- 11.- Mis principales obstáculos para lograr esta meta son... el tiempo, las drogas, estar preso (2) los jueces, estar divorciado.
- 12.- Cuando me siento rechazado, generalmente... hago corajes, luego intento aclarar; me drogo (2) me corto los brazos, hago oración, me alejo de la persona, hago desmadre, leo la Biblia, cambio de ambiente, me pongo triste (2), me frustró, me acomplejo.
- 13.- Para mí, pertenecer a un grupo significa... sentirme libre, salir adelante, superación (3) ser tomado en cuenta, convivencia (2)
- 14.- Cuando me siento obligado a hacer algo... me siento humillado, rechazado, lo hago de mal modo (2) lo hago para que no me castiguen (2) intento hacerlo bien, no lo hago y ya.
- 15.- Entre ser líder o ser seguidor, prefiero... ser seguidor (4) líder (2) ninguno, ser libre (3) alguien más sencillo.
- 16.- Seguir reglas arbitrarias me hace sentir... coraje, mal (6) confundido, resentido, incómodo, humillado.
- 17.- Me siento conmovido cuando... veo hambre (2) veo pobreza (4) veo ancianos, veo arbitrariedades, veo niños discapacitados (2) veo manifestaciones afectivas, veo felicidad en otros (2) veo el llanto de mi madre.
- 18.- Expresar mis afectos y mis emociones... me hace sentir niño, amor, bien (8) feliz (3) contento, me da confianza, algo especial, tranquilo.

- 19.- Los sentimientos que me cuesta más trabajo expresar son... bondad, cariño, afecto, amor (3) enojo (2) coraje, odio.
- 20.- Cuando me siento muy enojado con alguien... no le hablo (3) lo agredo (5) hablo con él (2) son indiferente (4)
- 21.- Entre dar y recibir, me es más fácil... dar (5) recibir (1) las dos cosas (6)
- 22.- Cuando me siento solo, generalmente... me angustio (2) me siento intranquilo (2) me da miedo, me pongo nervioso, escucho música (2) leo, me pongo triste (2) hago oración, lloro, pienso en los momentos felices, me siento feliz, me siento bien, camino, analizo mi vida.
- 23.- En medio de un gran número de gente, me siento... alegre (4) mal, incómodo (3) bien, trastornado, desconcertado, uno más.
- 24.- Los momentos en que de verdad gozo estar solo... con una buena noticia, escuchando música (3) contento, amargado, cuando hago oración (2) cuando medito, con una mujer (3) cuando estoy triste, cuando estoy tranquilo.
- 25.- Me siento bien aceptado por una persona o grupo cuando... me demuestran su afecto, aprecio (5) cuando me comprenden, no me critican, me respetan, son sinceros.
- 26.- Al tipo de personas que generalmente rechazo son... a los que se creen mucho (2) los amargados (2) los prepotentes, los vanidosos, los soberbios, los que se sienten superiores (2) personas de gobierno, los incoherentes.
- 27.- Hacer este ejercicio me hace sentir... contento (2) relajado, algo incómodo, desahogado (2) bien (2) sincero conmigo, feliz, conocerme más (2) pensar en lo que creo.

2.2.11. Sesión 11

OBJETIVOS

- * Lograr la reintegración del grupo después de las vacaciones navideñas.
- * Conocer el esquema de caracterología especial de Luigi Rossetti (1974) para realizar una revisión personal sobre el carácter.
- * Retroalimentar lo revisado en la sesión.

ACTIVIDADES

1.- AMBIENTACIÓN INICIAL

“Señor, señor...” (Dominio popular)

Acomodado el grupo en círculo, el coordinador toma un objeto cualquiera y dándole a su compañero de la izquierda le dice: “Señor...” el compañero deberá responder: “Sí señor...”. Nuevamente el primero: “Le pasa por favor esto al Señor...” (Refiriéndose al siguiente). Y nuevamente el segundo responde: “Sí señor...”

El compañero dos se dirigirá ahora al tercero y dirá: “Señor...” y el tercero deberá responder: “Sí señor...” El segundo nuevamente: “Le pasa por favor esto al Señor...” (Refiriéndose al cuarto). Y nuevamente el tercero le dice: “Sí señor...”

La ronda debe continuar así. El sentido del juego está en que cuando alguno no llame al otro como debe, u otro no responda correctamente, deberá ponerse un nombre ficticio. Por ejemplo: Si el participante tres se equivoca, se llamará Superman. Así que el participante uno dirá al dos: “Señor”. Luego el dos: “Si señor...” El uno: “Le pasa por favor esto a Superman?”. Y el dos se dirigirá al tercero diciendo: “Superman”. Luego Superman: “Si señor...”. Continúa el segundo: “Le pasa por favor esto al Señor?...”. Y Superman dirá: “Sí señor...”. Luego Superman continúa: “Señor...”. Y el siguiente dice: “Sí Superman...” y el juego continúa.

Si algún participante se vuelve a equivocar se le añade otro nombre o los que sea necesario acumular. Lo importante es que no se pierda la atención de cómo se va llamando cada miembro. Con esto se gana en concentración y distensión en el grupo.

2.- EXPOSICIÓN SOBRE CARACTEROLOGÍA (1ª. Parte)

Revisión de los caracteres: *Nervioso, Sentimental, Colérico* (Rossetti, 1974)

3.- CIERRE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Participación activa en el juego inicial
- Elaborar preguntas sobre el tema expuesto
- Participar en la retroalimentación final

RESULTADOS

a) *Sobre el funcionamiento del centro*

- Los criterios de ingreso siguen siendo poco claros. Hoy no se nos realizó revisión alguna.
- Dado que hay nuevo director en el centro, se notaron algunos cambios y otras cosas permanecen igual. Las dificultades para el ingreso fueron las mismas que antes de las vacaciones. No existe ningún *‘memorandum’* que explique la existencia del taller y la necesidad de ingreso al centro de parte del equipo, perdiéndose tiempo en una serie de llamadas que hacen los custodios.
- Los criterios de ingreso siguen siendo poco claros. Hoy no se nos realizó revisión alguna.

b) *Sobre la sesión de trabajo*

- El grupo se notó disperso en este día, tal vez por el periodo de vacaciones en que se suspendió la actividad explique esta situación.
- En el juego inicial (Señor, señor...) estuvieron muy participativos.

- Durante la exposición de Caracterología se revisaron 3 tipos de carácter: *Nervioso, Sentimental y Colérico*. El grupo seguía notándose un tanto disperso y realizaron pocas preguntas sobre el tema. Se podría decir que poco interés manifestaron por este tema.

... nuevamente sobre el ambiente que viven en el centro

- Aún no se terminaba la sesión, respecto al tema en estudio y algunos de ellos hicieron algunos comentarios respecto a la vida con el nuevo director: “Las cosas están empeorando; las guardias hacen revisiones totales sin hacer algún aviso previo; los custodios andan como ‘perros’ “.
- Al salir del taller un custodio hizo este comentario: “Hay mayor presión por parte de la dirección, intentan cambiarnos los turnos par ver si ‘tronamos””
- Un comentario de otro custodio a resaltar: *“Hace poco quedó en libertad un interno que prometió regresar al centro por más tiempo porque iba a matar a tres o cuatro de los custodios que lo trataron mal”*.
- Esto es una triste realidad y que en el cinismo de su comentario, no alcanza a medir la profundidad del significado, ni lo que para un interno significa este acoso moral al que se ven enfrentados día a día.

<i>2.2.12. Sesión 12</i>
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> * Favorecer la integración * Conocer la segunda parte del estudio de caracterología especial de Luigi Rossetti (1974) para realizar una revisión personal sobre el carácter.
ACTIVIDADES
<p>1.- SALUDO Y AMBIENTACIÓN INICIAL</p> <p style="padding-left: 40px;">“Señor, señor...” (Dominio popular. Ver sesión 11, capítulo 4))</p> <p>2.- ESTUDIO DE CARACTEROLOGÍA (2ª parte)</p> <p style="padding-left: 40px;">Caracteres: Apasionado, Sanguíneo, Flemático, Amorfo y Apático (Rossetti, 1974)</p> <p>3.- CIERRE</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Participación en el juego.
- Elaboración de preguntas sobre el material expuesto.
- Subrayar en su material las características de carácter con las que se identifiquen.

RESULTADOS

a) Sobre la funcionalidad del centro

- Dificultades acostumbradas ante el ingreso y pérdida de tiempo. Ingreso hasta el área de la escuela sin acompañantes.

b) Sobre la sesión del trabajo

- En la sesión de hoy se revisaron los 5 caracteres restantes: Apasionado, Sanguíneo, Flemático, Amorfo, Apático
- En el desarrollo de los temas el grupo estuvo más participativo, hicieron varias preguntas sobre el significado de algunos conceptos y varias dudas y comentarios sobre la posibilidad de cambiar la forma de ser.
- Todos estuvieron haciendo anotaciones en sus hojas sobre lo que se comentaba sobre el carácter. Se les invitó a seguir utilizando el material para una mejor introspección sobre el tema.
- Se percibe mayor confianza entre ellos y con los coordinadores para tocar temas personales y familiares con relación a los contenidos. Esto es un signo del proceso de integración de los internos entre ellos mismos y de la apertura hacia personas externas.
- Manifiestan una disponibilidad para seguir aprendiendo nuevos aspectos sobre su persona para comprenderse mejor ellos mismos. Son notorias algunas actitudes de asombro en algunos a ir descubriendo rasgos de personalidad en el material entregado.

... nuevamente sobre el ambiente que viven en el centro

- Ya al final de la sesión hicieron algunos comentarios sobre su vida diaria y las condiciones con el nuevo director: "Vamos de mal en peor, nos han racionado las horas de uso del taller de carpintería y los custodios están insoportables".
- Comentario de un custodio mientras nos retirábamos del centro cuando terminamos las actividades: "*Hay mayor presión de parte de la dirección, tal vez lo hacen para que renunciemos al trabajo. Sólo que nos interesa por el sueldo, la formación no me importa tanto, únicamente si gano más. ¿Para que terminar la escuela si con este sueldito me ayudo bien? Ahora, si las cosas siguen mal como están, me voy a donde me paguen más*".

NOTA: Hoy se solicitó una entrevista con el nuevo director, la cual nunca atendió. Se le comunicó a través de la secretaria (custodia) de la recepción de que se le esperaba en la recepción y nunca respondió. Después de casi dos horas de esperarlo se le notificó que se anulaba dicha entrevista. La secretaria-custodia nuevamente se puso en contacto con él por medio del radio y le dio el aviso. Ante la respuesta del director que solo ella escuchó por el teléfono, esta persona comentó: "*nunca conocí a alguien tan déspota y desgraciado como este viejo...*"

<i>2.2.13. Sesión 13</i>
OBJETIVOS
<p>* Integrar a través de una dinámica los contenidos revisados sobre caracterología y hacer una aplicación personal.</p> <p>* Retroalimentar a los compañeros sobre los mismos contenidos para ayudar a clarificar el tipo de carácter.</p>
ACTIVIDADES
<p>1.- SALUDO Y AMBIENTACIÓN INICIAL</p> <p>2.- INTEGRACIÓN DEL ESTUDIO DE CARACTEROLOGÍA Subrayado del material entregado sobre caracterología.</p> <p>3.- EJERCICIO DE RETROALIMENTACIÓN A COMPAÑEROS DE GRUPO</p> <p style="padding-left: 40px;">“La ronda de los papeles” (Delgadillo) (<i>ad hoc</i>)</p> <p style="padding-left: 40px;">Una vez terminada la revisión de los temas de “Caracterología especial”, los participantes hacen un análisis detallado de las características que cada uno de los compañeros tiene y que se relacione con los tipos de carácter estudiados.</p> <p style="padding-left: 40px;">Cada miembro deberá anotar en un papel pequeño el nombre de cada compañero y el tipo de carácter con el cual lo identifica. Doblará todos los papeles conforme el número de participantes y los entregará al coordinador. El coordinador irá separando los papeles que correspondan a cada persona y cuando estén completos los entregará a cada uno.</p> <p style="padding-left: 40px;">Esto ayuda a la retroalimentación personal de acuerdo al estudio del carácter que cada persona considera tener conforme al esquema revisado. El conocer las opiniones de los compañeros puede servir para reafirmar la propia visión y darse cuenta de las impresiones de otros sobre su persona.</p> <p>4.- CIERRE</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Entregar en un papel doblado del carácter que predomina en cada uno: autoevaluación. - Entregar en un papel a cada compañero el tipo de carácter que predomina.
RESULTADOS

- Todos los internos participaron activamente en la identificación de su propio carácter. Algunos se acercaban a preguntar a los coordinadores sobre cómo lo hacían para identificarse, expresaban lo difícil que es analizarse a sí mismo.
- Después de un tiempo de reflexión y revisión personal de los materiales, todos los internos entregaron su papel doblado con su autoevaluación.
- Del mismo todo, todos elaboraron papeles para todos los compañeros donde anotaban su opinión del carácter que creían predominaba en ellos.
- La retroalimentación final sobre la dinámica del trabajo fue positiva. Se les sugirió trabajar las retroalimentaciones que les hicieron por escrito sus compañeros a nivel personal.
- Resulta enriquecedor el experimentar la confianza de los internos con los asesores y con los compañeros para abordar estos temas.
- La seriedad con la que tomaron esta actividad integradora y descubrir la riqueza que les deja a nivel personal este tipo de ejercicios.
- Ver su capacidad de asombro ante el descubrimiento de sí mismos.
- Descubrir la gran necesidad de tener el tiempo y un espacio para conocerse a sí mismos y profundizar en algunos rasgos de su historia personal.
- Ver su disposición para crecer interiormente y darse cuenta de sus recursos positivos y abandonados de su personalidad.
- Darnos cuenta que los prejuicios sociales quedan distantes de lo que en el interior de una persona ingresada en un centro penitenciario se puede moverse y crecer.
- Darnos cuenta que muchas cosas en ellos han fallado por la falta de contacto personal y por no tener un ambiente que favorezca este autoencuentro.

<i>2.2.14. Sesión 14</i>
OBJETIVO
* Conocer las conclusiones y los principales aprendizajes de los participantes sobre el taller vivido.
ACTIVIDADES
<p>1.- SALUDO Y AMBIENTACIÓN INICIAL</p> <p style="padding-left: 40px;">Juego: “¿Te gustan tus vecinos?” (Cascón, 1990: 0.09) (Anexo 3)</p> <p style="padding-left: 40px;">Juego: “El correo” (Bustillos, 1990: 1.15) (Anexo 2)</p> <p>2.- INTEGRACIÓN DE TODO EL TALLER</p> <p style="padding-left: 40px;">Retroalimentación escrita y oral</p> <p>3.- CONVIVENCIA</p>

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Participación en los comentarios sobre el cierre del taller. - Entrega de una hoja donde anoten sus conclusiones, aprendizajes y sugerencias.
RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> - El ambiente fue especial este día, se respiraba la despedida. - El grupo estaba funcionando ya normalmente y estaba integrado cuando las actividades llegaron a su fin. - Todos los internos aportaron comentarios interesantes sobre su experiencia en el taller incluso los que poco o casi nunca participaban. - De los comentarios más sobresalientes fueron que les ayudo para conocerse más, para convivir entre ellos y conocerse como compañeros. Puntualizaron que a pesar de vivir juntos no se conocían ni hablaban mucho entre ellos. - Algunos expusieron que gracias al taller eliminaron falsas imágenes que tenían sobre algunos compañeros y que algunos que anteriormente les caían mal era porque no los habían tratado. - A otros les sirvió para eliminar resistencias al cambio: <i>“Gracias a este taller me doy cuenta que si puedo cambiar”</i>. - Coincidió la mayoría en comentar que además de pasarla bien en las sesiones, crecieron humanamente. - Después de la entrega de las constancias y antes del convivio, todos tuvieron el gesto de agradecer verbalmente la oportunidad de haber vivido el taller, destacando la importancia de la presencia de los tres asesores que lo impartieron. - En la última parte de la sesión se realizó una pequeña convivencia con algunos alimentos que sirvieron como último intercambio entre todos los participantes. <p>CONCLUSIONES ESCRITAS POR LOS INTERNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Fue agradable poder convivir en este curso, aprendí a valorar a las personas que me rodean, a querernos a nosotros mismos y a reír sinceramente. Nos enseñaron que todavía somos personas y que podemos lograr aún mucho”</i> - <i>“He aprendido a valorarme a mí mismo, saber mi carácter. Aprendí a valorar a mi familia y a mí mismo”</i> - <i>“Me sentí lo suficiente feliz y muy contento”</i> - <i>“Me ayudo a conocer sobre las características y forma de ser de las personas y sobre todo a mí mismo. Fue un placer haber compartido experiencias y opiniones sobre el trabajo”</i>. - <i>“El curso me ha servido para valorar mi vida más, porque siempre pensaba que la vida era un sueño del que yo nunca quisiera despertarme y al darme cuenta que la vida es muy bonita y hermosa era yo una persona que ignoraba muchas cosas de la vida... gracias por ayudarme a abrir los ojos”</i>. - <i>“Tuvimos bonito convivio, me agradaron las pláticas”</i>. - <i>“Me enseñaron a conocerme personalmente, mi carácter, emotivamente, sentimentalmente, etc. Nos enseñaron a conocer más de la vida para cuando salgamos de la cárcel y de la superación personal. Aprender a enfrentarnos a nuevos horizontes y solidificar nuestras metas y objetivos fijados. Esto me ayuda a saber lo que soy y como soy y porqué estoy aquí y que fin tengo y para que lo voy a usar”</i>.

- *“Me gustó mucho haber asistido porque así me di cuenta lo importante que es saber los valores y defectos que hay dentro de mi persona y con esto poder valorar a cada ser querido”.*
- *“Yo me la pasaba muy bonito y feliz, en este grupo me di cuenta de muchas cosas que yo había hecho y así conocí mejor a todos los compañeros que estuvieron en el grupo. Ahora que se termina, yo pensaré más las cosas y como soy”.*
- *“Me siento muy bien de haber asistido a las pláticas pues me sirvió de algo porque yo no me conocía profundamente y poco a poco me fui conociendo y fui conociendo mis cualidades, mis sentimientos, lo que me emociona, lo que me sienta mal y mis defectos. Aprendí a escuchar y a fijarme más en mi persona y en los demás”.*
- *“Fue algo muy interesante porque yo ignoraba todo esto, porque en mi persona he aprendido a valorar a los demás como me valoro a mí mismo”.*
- *“Aprendí verdaderas cosas que he buscado desde hace tiempo para un mejor vivir, tendré el propósito de vivir con todo esto para no olvidarlo. Obtuve nuevas amistades en el grupo, pues a pesar de ser presos es difícil dialogar y conocernos, pues creo que todos llevamos una máscara que no va de acuerdo con lo que tenemos dentro. Con las armas que he recibido podré desenvolverme aplicándolas adecuadamente... siento que apenas empiezo a vivir, me siento bien al creer que me di cuenta de la intención de cada juego”.*

3. ANALISIS DE RESULTADOS

El reunir datos a través de las diferentes estrategias empleadas durante la intervención, tiene como finalidad elaborar un marco de realidad y necesidades que estos jóvenes manifiestan. Los resultados que en cada sesión se plasman son un material directo para conocer la experiencia de vida dentro del centro a partir de los temas revisados.

Cada sesión tuvo sus propios objetivos y una serie de actividades orientadas al logro de los mismos, las cuales fueron arrojando información y otra serie de elementos importantes que forman parte de la vida de estos jóvenes. Corresponde ahora integrar los resultados de las sesiones y realizar análisis de lo que se considera más relevante del proceso.

Este análisis servirá como referencia para delimitar el problema y la selección de variables que servirán como punto de partida para el programa de intervención. La presentación de este análisis se realiza en desde aspectos fundamentales de esta experiencia: el centro, los custodios y el programa.

3.1. Sobre el centro penitenciario.

Las condiciones de la planta física son aceptables, es un centro relativamente nuevo, con cuatro años en funcionamiento donde se aprecia un concepto nuevo de centro penitenciario, al menos en la estructura del edificio. Se cuenta con dormitorios adecuados, comedores, área de trabajo (talleres), escuela, canchas deportivas sobre cemento, teatro al aire libre, espacio para visitas, clínica, lugares de entrevista y terapia. Se aprecia la falta de áreas verdes y canchas de futbol de tierra para complementar esta moderna estructura.

La organización del centro y la distribución de funciones teóricamente es completa y bien estructurada, dado que está diseñado para atender la mayoría de las necesidades que los internos requieren. Han un número de personal considerable para que el centro funcione adecuadamente. Sin embargo, en el transcurso de la intervención se observaron fallas en el funcionamiento administrativo, actitudes burocráticas, falta de criterios comunes en cuanto ingreso y egreso de personal externo, actitudes de prepotencia y despotismo de custodios no solo hacia los internos, sino hacia visitantes.

Según lo observado y explorado en el tiempo de la intervención, es cuestionable si este centro responde a ser readaptativo o simplemente de entretenimiento. Algunos signos sobre el funcionamiento del centro y los resultados concretos que se van logrando en los internos son indicadores del por qué se pone en tela de juicio la readaptación de la que se habla en nombre del centro. Se refleja claramente que la esencia del objetivo “*readaptación*” no corresponde del todo a la realidad.

No son claras las causas de tal disfuncionalidad y de resultados parciales en los procesos con los internos. No se sabe por qué, si la estructura organizativa es tan completa y existe tanto personal dedicado al centro, los resultados que a la sociedad interesan sean pobres.

¿Por qué no se cree en el interno como persona recuperable? ¿Por qué no se valora su potencial y sus capacidades? ¿Por qué sigue predominando el concepto negativo de “preso” y determina las acciones emprendidas? ¿Por qué si es centro de *readaptación*, no funciona como tal?

Tal vez pueda explicarse desde la voluntad política de los responsables, desde el interés en hacer realidad lo que el nombre del centro presume, o tal vez en el peso histórico y cultural que estos centros suponen, el no superar conceptos clásicos de la “cárcel como centro de castigo”, el concepto de delincuente como “lacra y desecho social” y cómo curiosamente queda separado el discurso político de la readaptación de los internos con lo que se dedica en atención verdadera a su funcionamiento readaptador. Todavía es grande la distancia entre el discurso y la realidad.

3.2. Sobre el personal de custodia.

Fueron exageradamente notorias y constantes las actitudes de prepotencia y despotismo de los custodios hacia los internos, e incluso hacia visitantes. Parece ser que es parte de lo cotidiano y la mayoría de ellos responde fielmente a una determinada instrucción.

¿A qué responde esta realidad? ¿En dónde se explican tales conductas?

En entrevistas esporádicas, casuales e informales realizadas a varios custodios, coinciden en que los internos están ahí porque hicieron un mal y merecen el castigo, que no tienen por qué ser tratados bien ni deben gozar de ningún privilegio. Que es gente que parece que está de vacaciones y que difícilmente se puede hacer algo con ellos. No creen que puedan recuperarse. Responden a un concepto de interno totalmente negativo y de ahí se desprenden las actitudes y las conductas que tienen para con ellos.

Las personas que desempeñan esta función son en su mayoría gente de bajos recursos y con un nivel académico pobre. Realizan este trabajo más por la necesidad de un sueldo, que por el interés en la recuperación de los internos. Sus turnos se distribuyen en 24 horas de servicio por 48 de descanso, lo que da lugar a que todos ellos alternen con otro tipo de trabajo.

Los internos tienen bien ubicadas las guardias de acuerdo al rol de turnos. Han ido aprendiendo las ventajas y desventajas de tratar con tantos custodios. Saben con quien se pueden acercar y hablar “bien” y a quienes evitarlos lo más posible. Viven por instinto de conservación en la convivencia con ellos, evitan lo más posible el trato y temen ante una llamada de atención. Justificados o injustificados, los internos reciben castigos al tener problemas con los custodios, y ante la falta de un organismo que vele por sus derechos, los internos siempre llevan la de perder.

Esto hace que la vida diaria en el centro, para un buen número de internos sea rutinariamente tensa, incómoda, donde más que vivir, es necesario sobrevivir. Esta incomodidad se transmite en la relación entre internos, se genera desconfianza e incomunicación para evitar problemas de cualquier tipo y como consecuencia directa el ambiente toma un toque de negatividad.

Lo serio y cuestionable de esta vivencia es todo el significado que a nivel humano encierra. Generalmente el hombre tiende a repetir las conductas que observa, transmite información que escucha, se comunica a través de gestos y palabras, es un proceso retroalimentador y reproductivo. La formación humana se da en el día a día y se crece según el ambiente que rodea. Si el ambiente es favorable, el ser humano reproducirá actitudes positivas, si el ambiente es negativo, igualmente tenderá a reproducirlo.

¿Cómo se pueden esperar actitudes positivas y conductas buenas en los internos, si nadie se las refleja? ¿Cómo van a recuperarse si las actitudes que reciben son negativas? ¿Cómo van a tener los custodios actitudes positivas hacia los internos, si el concepto que tienen de ellos es negativo?

Esto deja claro que se puede lograr más en la recuperación de los internos formando un ambiente favorable, con un trato respetuoso y reflejando actitudes positivas.

3.3. Sobre este programa de intervención

El inicio del taller no fue fácil. Para los asesores supuso el romper ciertas barreras y ganar poco a poco la confianza de los internos. Además trabajar con la conciencia de que era un taller en circunstancias especiales. Para los internos significó también curiosidad y temor. El planteamiento del taller les era algo desconocido, los temas algo novedosos, la manera de trabajar a la que se invitaba y desde luego los beneficios que podrían obtener a nivel personal les parecieron interesantes.

En las primeras sesiones fue normal el hielo existente. Intentando romper el hielo y lograr un clima de confianza se fueron aplicando técnicas y juegos que ayudaron a mantener este clima. Los internos inicialmente resistentes a participar, poco a poco lograron integrarse en la dinámica de trabajo. Abiertamente mostraron sus expectativas y el porqué de su participación. Algunos iban por la curiosidad y por la novedad del curso ya que no es frecuente tenerlos, otros vieron la oportunidad de salir de sus celdas, tomar un poco el sol y pasar el rato de forma diferente. Para otros significó oportunidad para descansar de sus trabajos de artesanía, romper un poco la rutina y de paso aprender algo. Sin embargo hubo algunos que mostraron un interés directo sobre los temas por las necesidades que ahí se viven y por el proceso personal que vivían. Sus expectativas no eran grandes, sencillamente aprovechar lo más que se pudiera la experiencia, pasar el rato bien y cultivarse personalmente un poco más. Hubo también comentarios de percibir este taller como un mecanismo de control desde la dirección, como si fuéramos una especie de observadores pagados o detectives contratados.

Una vez superada la crisis de la integración inicial, las cosas se fueron dando con normalidad. En cada sesión se dedicaban algunos minutos iniciales para algún juego de integración o rompehielos, eso favoreció que se realizaran las actividades más cómodamente.

Durante las primeras técnicas aplicadas que requerían exposición de resultados o retroalimentación sobre comentarios personales, fue difícil lograr que participaran todos. A la mayoría les costó trabajo el adaptarse a la dinámica, el hablar de sí mismos y expresar lo que aprendían del ejercicio. Poco a poco se fue ganando terreno en este aspecto. Conforme pasaba el tiempo, la participación de cada interno hacia el grupo fue en aumento.

En algunas técnicas propuestas, donde se tocaban puntos de la vida personal serios, la mayoría prefería no mostrar sus conclusiones al grupo y buscaban momentos para hablar en privado con alguno de los asesores. Hubo momentos en el desarrollo del taller un tanto tensos, por los temas y situaciones que se tocaban, sin embargo se respetó siempre la libertad de participación y eso mismo favoreció el clima de confianza.

Merece destacarse la riqueza en muchos comentarios y reflexiones de los jóvenes internos sobre diversos temas: cómo enfocan la vida actualmente, el sentido que descubren al estar privados de libertad, el cambio de valores a partir de su experiencia, la valoración a personas y acontecimientos que actualmente no tienen, el sentido de la libertad, el descubrimiento de sí mismos, la comunicación y valoración entre ellos y la forma en que atienden sus necesidades.

Es importante mencionar cómo en diferentes actividades se puso de manifiesto la gran capacidad intelectual de algunos de ellos, su ingenio y agilidad mental que demostraban en diferentes juegos, reacciones y comentarios. Así mismo un potencial interior que manifestaban a través de diversas habilidades y destrezas. En varios de ellos resaltó su facilidad de palabra y habilidad para comunicar con claridad sus ideas, en otros la habilidad para relacionarse con el grupo y crear un buen ambiente, y en la mayoría una gran capacidad para el dibujo, la pintura y los trabajos manuales.

Ante la vivencia de tales manifestaciones surge nuevamente el cuestionamiento: ¿Por qué no valorar todos estos aspectos en la recuperación de los internos? ¿Por qué desperdiciar tanto potencial intelectual y tantas capacidades? ¿Por qué no buscar formas reales que recuperen a estos jóvenes y sean integrados a la sociedad?

Aparentemente esto se centra en cuestiones de potencial intelectual y de capacidades y habilidades en la línea productiva, sin embargo en todo el desarrollo del taller fueron constantes sus gestos de agradecimiento, de bondad y momentos donde expresaban otros sentimientos que reflejaban gran calidad humana y un buen nivel de sensibilidad.

Desgraciadamente, el vivir en un centro penitenciario supone el adoptar etiquetas que destruyen a la persona y en algunos casos para toda su vida. No siempre es justo que por un hecho se condene y se etiquete negativamente a una persona de por vida, sobre todo cuando ese hecho está condicionado por muchos otros aspectos. Surge otra pregunta: Cuando un joven delinque ¿cuántos de la sociedad delinquimos con él?

La experiencia del taller conforme el proceso del grupo puede dividirse en dos grandes momentos: el primero que va desde el inicio del mismo hasta las vacaciones navideñas, y un segundo que se compone de dos semanas de enero al regreso de las vacaciones. El primero como proceso de formación e integración del grupo, con una gran disponibilidad para el trabajo, para la participación y el aprovechamiento. El segundo como la vivencia a fondo de los ejercicios y técnicas que se aplicaron, un grupo más consolidado para vivir y convivir. Y ahí llegó el momento del cierre.

La confianza había ido ganándose poco a poco, la comunicación fue creciendo y la integración se logró. No solo se centraban las sesiones en las actividades programadas, sino que se rebasó a otros planos: comentarios de la vida diaria, sus problemas y contratiempos del centro, de sus experiencias personales, de su historia, algunos comentaban la razón de su estancia en ese lugar, comentaban sobre su familia, sobre sus planes al salir de ahí y otros temas más. El grupo comenzaba a caminar cuando llegó el final del taller.

La última sesión correspondió al cierre del taller. No hubo técnica alguna, sencillamente la expresión de conclusiones y aprendizajes que libremente se quisieran expresar.

La mayoría coincidió en agradecer la oportunidad de vivir el taller, de poder a través de la convivencia eliminar prejuicios existentes entre compañeros, de eliminar por medio del contacto falsas imágenes. Resaltaron la riqueza que encierra el convivir, el jugar, el compartir los momentos y las experiencias. Para muchos de ellos fue importante soltar resistencias al cambio, comenzar a darse cuenta de sus conductas revisando su historia personal. La mayoría destacó la importancia del conocerse más, de pensar más en si mismos y en su forma de ser y como este espacio les sirvió además de convivir y pasarlo bien, en un medio de crecimiento personal.

¿Por qué no ver en estos jóvenes seres recuperables y productivos?

- ¿Por qué no valorar el potencial que guardan?
- ¿Por qué no canalizar estas capacidades?

La convivencia misma, con actitudes positivas favorece la integración, independientemente de las actividades que se apliquen. El contacto externo ayuda también al contacto interno.

3.4. Delimitación del problema

3.4.1. Descripción

A partir de algunos acercamientos eventuales a este lugar tan especial de nuestra sociedad, como es un centro penitenciario y de la implementación de algunas actividades especiales, se van percibiendo en el ambiente una serie de conductas y reacciones ante comentarios, personas y circunstancias en los internos que llaman especialmente la atención y que vale la pena observar con más detenimiento.

Llama la atención de inmediato la dificultad para establecer comunicación clara y serena con el equipo de directivos y custodios que trabajan en el centro. Para algunos internos es especialmente conflictivo el encuentro con alguno de ellos. Las expresiones de cansancio, hastío y desesperación sobre su estancia en el lugar son especialmente significativas. Los comentarios negativos sobre las autoridades, los custodios y el mal funcionamiento del centro son pan de cada día.

Las relaciones humanas entre internos también se perciben difíciles, no todos tienen la paciencia y la tolerancia para establecer una sana comunicación entre ellos. No todos cuentan con habilidades sociales que les permitan un manejo adecuado de la vida en este lugar especial.

Al entablar un trato más cercano y directo con ellos, a partir de este taller de relaciones humanas, que sirvió como herramienta de diagnóstico, se perciben necesidades muy concretas en los internos.

Es difícil para ellos abrir su mundo interior ante desconocidos, incluso ante conocidos, no es algo a lo que estén acostumbrados. Para varios internos es más fácil negar parte de su historia personal, reflejan un desconocimiento de sí mismos, de su mundo interior: sus sentimientos, pensamientos, ilusiones, sentido de vivir, intereses, valores, entre otros elementos.

Constantemente hacen alusión al concepto negativo de sí mismos, a que no sirven para nada, que no son queridos, no tienen cualidades, qué mal hacen las cosas, que en el mundo exterior “no la hacen”, que las cosas de estudio u otro tipo de trabajos no son para ellos. Reflejan en varias situaciones y a partir de varios ejemplos una baja autoestima y poco respeto a sí mismos.

Esto les acarrea consecuencias en su vida diaria: viven en conflicto constante consigo mismos y esta desintegración interior la reflejan hacia los demás. Algunos son incapaces de regular impulsos y emociones, difícilmente expresan ideas con claridad, no son asertivos, les cuesta expresar sentimientos, difícilmente contactan con su mundo interior. Las habilidades sociales básicas no las tienen muy desarrolladas.

En la negación que hacen de su historia personal, un aspecto importante son los acontecimientos dolorosos, los cuales no tocan. No perdonan a otros, ni a sí mismos, no están acostumbrados a contactar ni expresar sus sentimientos. Son descuidados con su cuerpo, con su salud, con su ritmo de sueño y alimentación. Respecto a su vida interior: no tienen hábito de lectura, de asistencia a grupos de promoción humana. La parte educativa y de cultivo cultural no representa gran interés para ellos.

El tema sobre jerarquía de valores es otro punto cuestionable, viven con un sistema moral subjetivo y con poca claridad. Influidos por su entorno familiar y social, la mayoría carece de un sistema sólido de valores morales y de una estructura formativa que ha descuidado esta parte de su persona.

Desconocen sus aptitudes y habilidades, ya que casi nunca han tenido oportunidad de explorarlas o descubrirlas. La mayoría expresa con más facilidad sus defectos que cualidades. Su relación familiar es conflictiva y con pocas alternativas para mejorar. Su visión de futuro es pobre, con pocos planes sobre sí mismos o vida de trabajo y muy poco claro su sentido de vida.

Todo esto refleja y significa una actitud negativa hacia sí mismo y hacia la vida en prisión. Hay manifestaciones constantes de su inconformidad con la vida, con su propia persona, con lo que les toca vivir, con las desgracias que acarrearán y se ven con pocas alternativas de solución.

A través de las técnicas, ejercicios aplicados y del diálogo cercano con los internos se identifican una serie de necesidades predominantemente de: conocimiento personal, de afecto, de valoración, de estima, de sentirse pertenecientes e importantes para alguien. Necesidad de una visión más real y completa de sí mismos, de un autoconcepto claro y positivo. Necesidad de clarificar valores reales, de afirmar sus ideas y conceptos; Necesidad de escucha, de atención y de expresión de sus sentimientos; Necesidad de conducción en aspectos sobre razonamiento, en habilidades lógicas, habilidades de pensamiento y resolución de conflictos.

Fue constante la manifestación de un concepto negativo y pobre de sí mismos, donde ellos mismos justifican sus acciones. Reflejan una baja autoestima, poca aceptación y valoración de sí mismos, se consideran inútiles, incapaces a la adaptación social, incapaces para las relaciones interpersonales. Se consideran gente perdida y sin posibilidad de recuperación.

Algunos -tal vez los menos- expresan una visión de esperanza, de confianza en su salida y en una vida diferente. Manifiestan seguridad en sí mismos y un concepto menos negativo, comentan tener apoyo en su familia y algunos amigos para poder salir adelante y cambiar de vida. Estos elementos

del grupo son el punto de equilibrio expreso, aunque en general es claro que la realidad no es tan negativa como en ocasiones se piensa. Aunque algunos tengan un concepto tan negativo de sí mismos, es claro que su visión no corresponde totalmente con la realidad.

De aquí la propuesta de trabajar en ellos aspectos relacionados con el autoconocimiento, reforzar su autoconcepto positivo, que les ayude a transformar la actitud hacia si mismos, de negativa en positiva, y que a partir de ello, la actitud hacia la vida en prisión tenga también un cambio positivo. Ello favorecerá, con el paso del tiempo, que a partir de una estancia menos tensa y conflictiva, recuperen aspectos de su persona que les facilite su propio proceso reeducativo y con elementos personales más fortalecidos, puedan en un futuro enfrentar con mayor facilidad el mundo externo y vivir con una actitud diferente su libertad exterior.

3.4.2. Delimitación de variables

A partir de los resultados obtenidos en esta fase previa que sirvió como intervención diagnóstica, se seleccionaron tres variables consideradas con mayor necesidad de ser atendidas en el siguiente programa de intervención. Estas variables son concretamente tres aspectos de la vida de los jóvenes internos: *el autoconocimiento, las actitudes hacia sí mismo y las actitudes hacia la vida en prisión.*

En los siguientes cuadros se presenta cada una de ellas considerando el análisis de los resultados previo y la iluminación teórica de algunos autores.

AUTOCONOCIMIENTO

Podemos afirmar con L'Ecuyer que el autoconocimiento es *“una organización multidimensional compuesta de algunas estructuras fundamentales que delimitan las grandes regiones globales del concepto de sí mismo, comprendiendo cada una, partes más concretas que caracterizan el sí mismo múltiple, que tiene su origen en la experiencia directamente vivida, percibida y conceptualizada”* (L'Ecuyer, 1978: 31). Este autor incluye como componentes fundamentales el *sí mismo material, sí mismo personal, sí mismo adaptativo, sí mismo social y sí mismo-no sí mismo*.

Desde otra óptica es entendido como *“la suma total de todo lo que el sujeto puede llamar suyo, comprendiendo esta posesión no sólo el cuerpo y sus capacidades físicas, sino todo lo que utiliza, el ambiente que le rodea, aquello que se puede llamar mío o forma parte de mí”* (Martínez, 1987: 29).

En nuestra visión es importante y necesario que toda persona tenga una visión clara y objetiva de sí misma, una visión integrada con información sobre sí mismo para un manejo y desenvolvimiento mejor en la vida. Información no solo en cantidad, sino en calidad.

Para todo ser humano es esencial tener conocimiento de sí mismo acerca de: sus rasgos físicos, algunos rasgos de personalidad (temperamento, carácter), su mundo de ideas, su capacidad intelectual, sus motivaciones, ideales, intereses, gustos, aficiones, valores, cosmovisión, cualidades, aptitudes, actitudes, su mundo emocional, sus habilidades personales y sociales, capacidad de expresión de pensamientos y sentimientos.

El autoconocimiento integra todos los elementos de historia y personalidad que se conjugan para tener una percepción objetiva de sí mismo, para poder responder con un buen número de argumentos a la pregunta *¿Quién soy yo?*, y poder organizar una visión de sí mismo con elementos suficientes y objetivos surgidos de un autoanálisis e interiorización de diversos aspectos de la vida y entorno del sujeto.

En el ambiente penitenciario ésta es una de las carencias más significativas en los internos. Viven con un desconocimiento grande de sí mismos, poco tiempo han dedicado a reflexionar en su propia persona y pocos son los elementos que identifican con claridad de su personalidad.

Un mayor conocimiento personal favorece la capacidad de adaptación en la vida y distintas las formas de responder ante necesidades del mundo interno y externo.

CAMBIO DE ACTITUDES HACIA SI MISMO (ACTITUDES POSITIVAS)

De acuerdo con Rokeach (1968), entendemos las actitudes como “*una organización relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación que predisponen a la persona para responder de una determinada forma*” (Rodríguez, 1989: 206).

Del conjunto de actitudes que se observan en el medio penitenciario como necesarias de atender, se ha identificado especialmente las *actitudes hacia sí mismo*. Estas “*comprenden la autoaceptación, la autoestima, la congruencia entre el sí-mismo percibido y el ideal*” (Rogers, 1973: 129). Garanto (1984: 20), afirma también que “*las actitudes hacia sí mismo son aquel conjunto de percepciones, sentimientos y comportamientos que el sujeto tiene de y consigo mismo*”. Este autor las identifica con el autoconcepto, la autoestima y la autoimagen.

Esta serie de actuaciones de la persona, que corresponden a su propia persona, se manifiestan en conductas que revelan rasgos de autocuidado, autoconocimiento, autoconcepto, autoaceptación, nivel y tipo de comunicación asertiva, regulación emocional, expresión de sentimientos y pensamientos, autorrespeto y autovaloración.

En los internos de este centro penitenciario, estos rasgos de manifestación de la actitud hacia sí mismos son en su mayoría negativos. Es una de las necesidades identificadas con mayor intensidad. Se considera importante y necesario en ellos el establecimiento de un proceso orientado hacia el cambio de actitud hacia sí mismo, a partir de la visión positiva de su persona, que vaya logrando a través de las herramientas de una intervención, a través del conocimiento personal.

Para jóvenes en estos ambientes es necesario que poco a poco vayan reflejando mayores signos de: autocuidado, autorrespeto, autoestima, expresión de pensamientos y sentimientos con seguridad y asertividad, mayor regulación emocional, formas adecuadas de relación social.

Esta percepción y actitud negativa hacia su propia persona se ha visto directamente influenciada por el ambiente familiar y social donde han realizado su vida, espacios generalmente carentes de una visión educativa positiva y de una preocupación por la formación adecuada de las personas.

CAMBIO DE ACTITUDES HACIA LA VIDA EN PRISION (ACTITUDES POSITIVAS)

La prisión es definida como el *“local destinado a la reclusión de presos”* (Real Academia, 1984). Para Foucault (1975: 77), *“las prisiones son una tecnología del castigo, para dividir zonas, controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos dóciles y útiles. La vigilancia, los ejercicios, las maniobras, calificaciones de rangos y lugares, las clasificaciones, los exámenes y registros, son maneras de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas”*.

Hulsman y de Celis (1984: 49), exponen que *“no es poca cosa privar a alguien de su libertad. El solo hecho de estar encerrado, de no poder ir y venir al aire libre a donde nos plazca, de no poder encontrar a quien queremos, es un mal extremadamente penoso y también un castigo corporal, aunque se diga que los castigos corporales han sido abolidos, sabiendo que no es verdad”*.

Y continúan: *“He ahí la prisión, que degrada la incolumidad corporal: la privación del aire, del sol, de luz, de espacio, el confinamiento entre los muros, el paseo entre rejas, la promiscuidad con compañeros no deseados, en condiciones sanitarias humillantes, el olor, el color de la prisión, las comidas siempre frías (cuando las tienen); tales sufrimientos físicos implican una lesión corporal que deteriora lentamente”*.

Podemos identificar tres campos específicos que hacen referencia a la vida en prisión: *“La percepción que se tenga del centro, la participación y socialización en las diversas actividades, y la aceptación del estilo de vida”*. (Delgadillo, 1999).

Las actitudes hacia la vida en prisión se ven reflejadas en conductas y comentarios orientados hacia la organización y funcionamiento del centro; la asimilación de la vivencia y aceptación del estilo de vida; mayor participación e implicación en actividades laborales, educativas, deportivas y religiosas; aspectos relacionados con la socialización y comunicación; con una mayor apertura y participación en propuestas de tratamiento personal.

Mediante la información que se obtuvo en esta fase previa o etapa de intervención diagnóstica, refleja que la mayoría de los internos manifiestan actitudes negativas en estos aspectos.

En un centro penitenciario es deseable que con un mayor conocimiento de sí mismos y con la construcción de un concepto positivo de sí mismo, los internos reorienten su actitud negativa en positiva, en estos aspectos de vida penitenciaria. Es decir, que logren manifestar conductas y comentarios objetivos y equilibrados sobre la realidad del centro en que viven, y que la carga emocional negativa que muestran hacia el centro, disminuya.

3.4.3. Hipótesis

En la medida que el interno tenga mayor conocimiento de sí mismo, se espera como consecuencia que se genere un cambio de actitud hacia sí mismo y hacia la vida en prisión.

El cambio de actitud hacia sí mismo se debe reflejar en un mayor autocuidado, en el crecimiento en su autoestima, en la construcción de un autoconcepto más positivo y en el aumento de conductas asertivas.

El cambio de actitud hacia la vida en prisión deberá reflejarse en la valoración crítica que tenga sobre el ambiente del centro y en la valoración objetiva que haga del centro a nivel institucional; en la relación adecuada que establezca con autoridades, funcionarios y compañeros; en la participación comprometida en actividades y programas que le brinde tanto el centro, como otros grupos de apoyo y en asumir positivamente el tiempo que deba vivir en el centro.

3.5. Propuesta de avance

A partir de esta intervención diagnóstica se propone diseñar un programa de intervención que atienda directamente las necesidades más urgentes reflejadas en esta experiencia. Las variables seleccionadas, esto es, autoconocimiento, cambio de actitudes hacia sí mismo y cambio de actitudes hacia la vida en prisión, serán la pauta orientadora para el diseño del mismo.

CAPITULO V

DISEÑO METODOLOGICO DEL PROGRAMA PSICOEDUCATIVO DE INTERVENCIÓN: 2 FASES

1. DISEÑO DE LA PRIMERA FASE DE INTERVENCIÓN

1.1. Contextualización

En el inicio de todo trabajo de investigación es necesario conocer la visión general de la metodología empleada en la realización del mismo. Es decir, los diferentes pasos que componen el estudio, así como las diferentes estrategias utilizadas para la realización de la investigación.

Con la experiencia de la fase previa de intervención se establecieron las bases para una intervención más completa, orientada a atender las necesidades identificadas como prioritarias en los jóvenes de este centro penitenciario. La intención de obtener estos datos fue establecer pautas de una intervención que responda a los aspectos que los internos reflejaron con mayor necesidad de atención.

El centro penitenciario donde se intervendrá será el mismo donde se realizó la fase previa de la intervención, dado que ahí se identificó la necesidad y el mismo rango de edades, por ser la población con quien se exploró. Únicamente se pretenderá aumentar el número de participantes, para que sean más los que obtengan beneficios de esta aplicación.

Con base a estas referencias contextuales, se presenta ahora el diseño de un programa de intervención en una primera fase, dirigido a jóvenes de este centro penitenciario, enfocado al cambio de actitud hacia sí mismo y hacia la vida en prisión, a través de un mayor conocimiento de sí mismo y de la formación de un autoconcepto positivo.

Esta es la línea concreta de la intervención en esta primera fase. De los resultados de la fase previa, se decidió atender el eje de actitudes por ser un tema que integra varios aspectos de la persona (ideas, sentimientos, acciones) y por ser la forma más directa de percibir lo que el interno necesita. Sobre las actitudes, se eligieron las variables: *el sí mismo y la vida en prisión*, por ser donde directamente se detecta una carga negativa en sus comentarios y conductas, que luego proyectan y trasladan a otros campos de su vida. Coincidentemente el tema conductor será nuevamente el autoconocimiento, desarrollado en los diferentes aspectos que lo integran. Se retoma nuevamente por ser una de las necesidades constantes en la intervención de la fase previa.

Algunos de los temas y elementos abordados en la fase previa servirán como base para retomar las cuestiones tratadas en esta primera fase de intervención. Se tomarán los contenidos que amplíen y refuercen las necesidades más apremiantes surgidas en la exploración diagnóstica.

El diseño se va presentando conforme el proceso de intervención requerirá. Se parte de la contextualización del centro penitenciario, sus características principales y su estructura organizativa. Se especifica la población, muestra y el equipo de intervención.

Se presentan luego los objetivos, tanto el general, como los particulares, que servirán de eje orientador a toda la intervención. Posterior a estos se hace mención de los contenidos seleccionados, presentando el cronograma que idealmente se pretende cubrir.

Aparece después el desarrollo de la metodología que fundamenta esta primera fase. Es el modelo de Carl Rogers sobre la educación centrada en la persona el que sustenta esta intervención, apoyados en el concepto que postula sobre el aprendizaje significativo. A partir de este modelo se concretiza la intervención a través de un taller de Desarrollo Humano, como alternativa de este modelo existencial-humanista del enfoque centrado en la persona.

Finalmente se expone el sistema de evaluación y la serie de instrumentos que se utilizarán para este fin. Se justifica teóricamente el empleo de una metodología mixta, ya que para el logro de los objetivos se necesitará emplear instrumentos cuantitativos y cualitativos en la evaluación.

El diseño de esta primera fase de intervención se cierra con los instrumentos de evaluación final. Una vez que este programa sea aplicado, los resultados servirán para dar cuenta de la utilidad y funcionalidad del enfoque humanista dentro del ambiente penitenciario.

1.1.1. Lugar de intervención y aspectos administrativos

El centro penitenciario donde se pretende realizar esta intervención será el mismo donde se llevó a cabo la fase previa, dado que fue ahí donde se realizó la exploración diagnóstica y donde es necesario atender las necesidades reflejadas (Ver Capítulo 4, apartado 2.1).

El rango de edades de los internos participantes será nuevamente de 18 a 25 años, ya que se trata de responder igualmente a necesidades identificadas en estas edades específicas de la juventud ingresada y para dar continuidad a quienes del grupo de intervención anterior, deseen participar en este nuevo programa.

La duración de esta primera fase de intervención será de 8 meses, trabajando dos sesiones de dos horas semanales, dadas las posibilidades del centro penitenciario y de las demás actividades que tienen los internos. El diseño de esta primera fase se compone de 52 sesiones.

Se buscará la autorización y se realizará el trámite administrativo necesario para el logro de este objetivo.

1.1.2. Población y muestra

Para todo investigador es importante delimitar al ámbito de su estudio definiendo una población, es decir: “el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno” (Bisquerra, 1989: 81). Para los fines de esta investigación, la población serán internos varones de un centro penitenciario del occidente de México.

En la práctica de la investigación no siempre es posible analizar todos los individuos de dicha población, es por esto que se selecciona una muestra, que, de acuerdo con este autor (Op. Cit.), es “un subconjunto de la población, seleccionado por algún método de muestreo, sobre el cual se realizan las observaciones y se recogen los datos. El tamaño de la muestra debe ser suficiente”. En Ciencias Sociales, cuando la muestra se compone de personas se les denomina sujetos.

En este caso, de la población mencionada se seleccionará una muestra de un mínimo de 30 internos que tengan entre 18 y 25 años, quienes participarán en el programa psicoeducativo de intervención, el cual tendrá una duración de 8 meses, en su primera fase.

La selección de este grupo de intervención se realizará a través del método de muestreo no probabilístico *casual*, que consiste según Bisquerra (1989) en utilizar *voluntarios*, donde se asegure la representatividad del grupo total. En este caso el único criterio para participar en el grupo es la edad.

De esta población se seleccionará también otro grupo de igual número de individuos, que servirán como grupo control. La selección de éste se realizará a través del método no probabilístico de *cuotas*. “Cada cuota consiste en un número de individuos que reúnen unas determinadas condiciones. La selección de cuotas puede hacerse mediante rutas o itinerarios, por ejemplo: X número de individuos de X edades, sexo, estado civil, etc.” (Op. Cit: 83). Donde nuevamente interesa únicamente la edad como ruta.

1.1.3. Equipo de intervención

Dado que el tiempo de intervención será mayor y el tipo de aplicaciones y exigencias metodológicas también aumenta, se formará un grupo de intervención con el número suficiente de personas para esta intervención. Idealmente se requiere que sean profesionales en áreas de atención humana y con cierta experiencia en trabajo penitenciario.

Se requerirá un mínimo de 2 profesionales en el área psicopedagógica y al menos 3 estudiantes de psicopedagogía para apoyar la intervención. Se recomienda que los estudiantes cursen los últimos semestres de la carrera y tengan interés en integrarse al terreno penitenciario como proceso formativo.

1.2. Objetivos y contenidos

1.2.1. Objetivos

Como objetivo general nos planteamos diseñar, aplicar y evaluar un programa psicoeducativo con internos jóvenes de un centro penitenciario, orientado al cambio de actitud hacia sí mismo y hacia la vida en prisión, a través de un mayor conocimiento de sí mismo.

Como objetivos particulares establecemos los siguientes:

- Ofrecer herramientas para un mayor conocimiento de si mismo
- Ejercitar las habilidades sociales necesarias para el trabajo en grupo
- Clarificar el autoconcepto a través de la historia personal
- Favorecer la construcción de un autoconcepto positivo
- Promover un cambio de actitud hacia sí mismo
- Favorecer un cambio de actitud hacia la vida en prisión

1.2.2. Contenidos

Los contenidos del programa fueron seleccionados de acuerdo a las variables principales surgidas en la fase previa de la intervención (Ver capítulo 4). El programa se diseñó considerando las necesidades más significativas en los internos de este centro. Se fueron revisando materiales para seleccionar los temas más importantes y las actividades para su aplicación.

Cabe mencionar que algunas actividades se retomaron del taller de la fase previa, por la funcionalidad del contenido y de la vivencia positiva con aquel grupo. Desde luego, que aplicado en nuevas condiciones y con nuevas personas, los resultados se esperan con variantes significativas.

Una vez realizada la exploración bibliográfica se diseñó el programa bajo el siguiente esquema de unidades temáticas a desarrollar:

	Preparación del taller (Sesiones 1 a 4)
UNIDAD I	Integración / Socialización (Sesiones 5 a 9)
UNIDAD II	Autoconocimiento (Sesiones 10 a 19)
UNIDAD III	Habilidades sociales (Sesión 20)
UNIDAD IV	Formación en valores (Sesiones 21 a 30)
UNIDAD V	Autoconcepto (Sesiones 31 a 34)
UNIDAD VI	Caracterología (Sesiones 37 a 40)
UNIDAD VII	Emociones y sentimientos (Sesiones 41 a 50)
	Evaluación y cierre del programa (Sesiones 51 a 54)

La selección de temas y actividades se realizó con miras a una utilidad práctica en la vida de los internos y para poderse aplicar conforme la metodología propuesta. La realización de estas actividades encierra objetivos concretos para la obtención de resultados positivos, los cuales se enuncian a continuación:

* ¿Qué se pretende con las actividades de este programa?

a) Que los internos conozcan lo más esencial a nivel informativo del tema que se les propone. Esto cubre la parte meramente informativa.

b) Que los internos realicen una revisión personal sobre los contenidos que están conociendo y hagan una aplicación y relectura desde su propia vida.

c) Que los internos descubran desde estos elementos su propio proceso vital y logren realizar una toma de conciencia sobre lo que viven.

d) Que los internos puedan descubrir y visualizar líneas claras de acción en su vida a partir de este autodescubrimiento existencial.

Dicho de otra manera, se quiere que con la *información* los internos realicen una *introspección* que favorezca una *toma de conciencia* que les permita clarificar *nuevas líneas de acción* en su vida.

Este diseño pretende cubrir algunas de las necesidades fundamentales en los internos para reforzar el proceso de *autoconocimiento*, para que se favorezca la integración de un autoconcepto positivo y sus *actitudes* puedan ser positivas tanto consigo mismos, como con la vida penitenciaria.

Dados los objetivos que pretende esta intervención, no todas las unidades tienen el mismo número de sesiones, ni todas las sesiones el mismo número de actividades. Algunas unidades cuentan solamente con una o dos sesiones y otras tienen hasta diez, todo depende de mantener el eje de importancia central de esta intervención. La duración del tiempo en cada sesión se espera sea uniforme, se trabajará idealmente dos horas durante cada una.

Los temas se desarrollarán en las 8 unidades temáticas mencionadas. Al inicio de cada unidad se presenta una fundamentación del contenido temático y la justificación de la necesidad de abordarlo desde el ambiente penitenciario. Posteriormente se van presentando las diferentes actividades a realizar siguiendo el esquema de una carta descriptiva didáctica, para favorecer la comprensión y lógica de las mismas. Una vez que se aplique el programa se expondrán los resultados de las actividades y las observaciones más significativas de cada sesión.

1.2.3. Cronograma de sesiones

Ses	Fecha	TEMA	TECNICAS
1	16 Nov	Presentación del taller	Expositiva
2	17 Nov	Aplicación de 1 escala	Autoconcepto de Musitu, G., et a
3	23 Nov	Aplicación de 2 escalas	Clima social (CIES) de Moos, R. Actitudes de Delgadillo, F. (<i>ad h</i>)
4	24 Nov	Presentación-Inducción con grupo de intervención	Presentación Rompe hielos
5	30 Nov	Introducción al taller	Juego de los nombres/ El correo Pelota caliente / La mano
6	1 Dic	Diagnóstico del grupo	Juego de roles
7	7 Dic	Integración / Socialización	Dígalo con mímica
8	8 Dic	Integración / Socialización	Cuento vivo

9	14 Dic	Integración / Socialización	Convivencia navideña
10	4 Enero	Autoconocimiento	Refléjate con dibujos
11	5 Enero	Autoconocimiento	Cartel de mí mismo
12	11 Enero	Autoconocimiento	Carta a mi cuerpo
13	12 Enero	Autoconocimiento	Descripción de mí mismo
14	18 Enero	Autoconocimiento	Descripción
15	19 Enero	Autoconocimiento	Personaje de película
16	25 Enero	Autoconocimiento	Ventana de Johari
17	26 Enero	Autoconocimiento	V. de Johari / Área ciega
18	1 Feb	Autoconocimiento	V. de Johari / Área oculta
19	2 Feb	Autoconocimiento	V. de Johari / Área libre/Autobiog
20	8 Feb	Habilidades sociales	Juego de roles / Dramatización
21	9 Feb	Valores	Mi escudo personal
22	15 Feb	Valores	Islas
23	16 Feb	Valores	Islas (continuación)
24	22 Feb	Valores	10 palabras más importantes Juego de valores/Si fueras direct
25	23 Feb	Valores	Los valores
26	29 Feb	Valores / Intereses	Si yo fuera... / El árbol productor
27	1 Marzo	Valores	Cuántas cosas
28	7 Marzo	Valores	Control de valores
29	8 Marzo	Valores / Intereses	Cara a cara
30	14 Marzo	Valores	Personas que yo necesito
31	15 Marzo	Autoconcepto	Mi cumpleaños / La vela
32	22 Marzo	Autoconcepto	Baje una estrella / 60 segundos
33	28 Marzo	Autoconcepto	Mis ídolos
34	29 Marzo	Autoconcepto	Tu último año / Cuento vivo
35	4 Abril	Habilidades sociales	Juego de roles / Dramatización
36	5 Abril	Evaluación intermedia	Retroalimentación
37	11 Abril	Caracterología	Nervioso / Sentimental
38	12 Abril	Caracterología	Sanguíneo / Flemático
39	18 Abril	Caracterología	Colérico / Apasionado
40	19 Abril	Caracterología	Amorfo / Apático
41	9 Mayo	Emociones y sentimientos	Frases incompletas
42	16 Mayo	Emociones y sentimientos	Proyección película: El rey león
43	17 Mayo	Emociones y sentimientos	¿Cómo me siento hoy?
44	24 Mayo	Emociones y sentimientos	Proyección de película: Instinto
45	30 Mayo	Emociones y sentimientos	Análisis de la película: Instinto
46	31 Mayo	Derechos humanos	(Invitada especial)
47	6 Junio	Emociones y sentimientos	Sentimientos
48	7 Junio	Emociones y sentimientos	Video: Kids
49	13 Junio	Emociones y sentimientos	Video: Perfume de mujer
50	14 Junio	Emociones y sentimientos	Retroalimentación de videos
51	20 Junio	Evaluación	Escudo de mis aprendizajes
52	21 Junio	Evaluación	2 Escalas: AFA y Actitudes Cartel de mi mismo
53	27 Junio	Evaluación	Escala CIES Video: Sueño de fuga
54	8 Junio	Cierre del taller	

1.3. Metodología

1.3.1. La formación del grupo

La labor central de esta intervención psicopedagógica se realiza en un grupo humano. No puede haber tal programa sin este conjunto de internos con disposición a vivenciar este encuentro. Es este el referente que la dinámica de grupos nos amplía y enriquece ante todo trabajo con grupos humanos.

Nuestro diario vivir se desarrolla permanentemente en grupos de diferente tipo, es una necesidad de nuestro desarrollo social como tarea a atender. Garaigordobil (2000), expone que la dinámica de los grupos es una disciplina que intenta esclarecer todo lo que supone esa compleja realidad que llamamos grupo y que se puede entender desde dos perspectivas: por un lado, desde el conjunto de fenómenos psicosociales que se producen en los grupos y desde los métodos de acción que actúan sobre la personalidad de sus componentes. En suma: esta disciplina estudia los efectos del grupo sobre sus miembros, entendidos éstos como los procesos de cambio a nivel de actitudes, sentimientos, percepciones de uno mismo y de los demás.

Un grupo está compuesto por numerosos elementos y fuerzas que constituyen su entramado, por ejemplo: las características de sus miembros (edad, sexo, clase social, etc.), la situación personal de satisfacción de necesidades de cada persona en el grupo, las relaciones afectivas entre sus miembros, los roles o papeles que se desempeñan, la autoimagen, las actividades que realizan, la acción que ejerce sobre el exterior, la identidad que tiene de cara al exterior, la influencia que recibe del exterior, su estructura, sus fines, su organización, su historia (Op. Cit.). Esta suma de factores nos da la pauta para poder denominar a un conjunto de personas como grupo establecido, en este caso, de intervención.

La formación de un grupo para la aplicación de este programa tiene características especiales. El hecho de que se constituya por internos de un centro penitenciario es ya un rasgo significativo. Son personas que dentro de su vida en cautiverio, deciden voluntariamente participar en este nuevo grupo. Esto generará una dinámica de grupo especial, ya que al vivir en el mismo centro, tienen un nivel de conocimiento primario, el cual amentará con este nuevo encuentro, donde sus percepciones podrán variar y enriquecerse. Será de alguna manera una doble vivencia de interacción, el vivirse como grupo pequeño dentro del gran grupo de internos del centro.

Ante esta necesidad de conformación de un nuevo grupo de intervención, es importante considerar algunas aplicaciones pedagógicas de la dinámica de grupos. Mucchielli (1977) ofrece las siguientes:

a) El *grupo como medio de formación*, donde el propio dinamismo grupal puede ser utilizado como fuente de formación. Los procesos mismos de interacción que acontecen dentro del grupo con motivo de su autoformación, ofrecen una vía hacia el conocimiento intelectual y vivencial.

b) La *vivencia de grupo como objeto de formación*, donde los métodos pedagógicos empleados por la dinámica de grupos, se esfuerzan en la formación de los educandos en el trabajo de equipo, en potenciar su capacidad de participación a través del desarrollo de actitudes sociales flexibles y de comunicación.

c) El grupo *como medio de información*, atendiendo a la insistencia de muchos educadores, para ver en el grupo su carácter formativo, pero sobre todo enfatizar su función socializadora.

d) Ver la pedagogía de grupo como *posición intermedia* entre la individuación de la enseñanza y la educación de las masas. La pedagogía de grupos es un esfuerzo de síntesis entre la instrucción y la socialización de los individuos (Garaigordobil, 2000: 63-64).

En esta experiencia educativa es indispensable considerar la mayoría de elementos que integran la vivencia de grupo, desde su formación, la dinámica que se genera y la riqueza que la interacción trae consigo. Para varios de los internos resultará novedoso un proceso de grupo con características distintas, sobre todo por enfatizar aspectos formativos y socializantes en el grupo que se formará. El establecimiento gradual con formas diferentes de trabajo y la creación de un ambiente educativo favorecerá la asimilación de otros valores y visiones de los propios compañeros y del trabajo en grupo.

Un punto de partida importante es tener claridad que no es un grupo escolar tradicional, tampoco un grupo con fines meramente académicos, sino un grupo formado para el crecimiento común, con objetivos orientados a las necesidades de quienes forman el grupo y con la flexibilidad de adaptar los contenidos a las necesidades que se presenten en el transcurso del trabajo. Será un grupo educativo donde la capacidad de producir aprendizajes partirá de cada miembro y en su interacción se enriquecerán mutuamente.

Garaigordobil (2000: 64), enfatiza que “los grupos no nacen como tales, sino que se van creando, se van formando como entidades, mucho más complejas que la suma de individuos que los integran. Los grupos están dotados de una organización interna, con una serie de funciones mínimas y roles que deben ser desempeñados, además de un conjunto de relaciones formales entre sus miembros”.

El planteamiento de este nuevo grupo se espera prometedor por las circunstancias del entorno. Un conjunto de internos que viven en el mismo centro, que conocen algunos rasgos característicos de los demás, que cruzan palabras de vez en cuando y que comparten algunas actividades comunes, pasarán ahora a vivir una experiencia diferente: encontrarse en otras circunstancias, realizando otras actividades, conociendo otros aspectos de los demás, abriendo un poco más su mundo interior y ampliando su círculo de relaciones. Tendrán la oportunidad de percibir a los compañeros de otra manera y también de experimentarse a sí mismos con otra perspectiva.

Será un grupo que tome forma con el paso del tiempo y se constituya como tal en la medida que los participantes manifiesten disposición para salir hacia los demás y recibir de los otros aprendizajes significativos. Una experiencia eminentemente educativa, donde tengan la oportunidad de mostrar quienes son (*educere*), en la medida que ellos lo decidan.

Según los planteamientos de Cartwright y Zander (1971) y Shaw (1981), Ayestarán (1996), estamos hablando del establecimiento de un grupo social, y en la clasificación de definiciones que realizan, las agrupan bajo los siguientes criterios:

a) Características *perceptivo-cognitivas*, resaltando la conciencia de los miembros de su relación con los demás.

b) *Motivación*: la estimación de los individuos de que el grupo les ayudará a satisfacer una necesidad les lleva a unirse al mismo.

c) La *organización*: un grupo tiene lugar cuando en él se desarrollan los elementos estructurales del grupo (roles, estatus, normas) producidos por la misma interrelación.

d) La *interdependencia*: Lewin (1978) señaló que el aspecto esencial de los grupos lo constituye su interdependencia y no la semejanza entre los miembros del grupo.

e) La *interacción*: Shaw (1981) la considera como una forma de interdependencia y define un grupo como 'dos o más personas que interactúan mutuamente de tal modo que cada persona influye en todas las demás y es influida por ellas'.

Para Schäfers (1984) y Ayestarán (1996), un grupo social consta de un determinado número de miembros, quienes para alcanzar un objetivo común se inscriben durante un tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de comunicación e interacción y desarrollan un sentimiento de solidaridad. Para alcanzar el objetivo del grupo y la estabilización de su identidad grupal, son necesarios un sistema de normas comunes y una distribución de tareas según una diferenciación de roles específica de cada grupo.

Los elementos mencionados tanto en los criterios de definición, como los que integra la descripción de los autores anteriores, dan pautas orientadoras sobre el sentido y formación de este nuevo grupo de trabajo. Sin embargo en Ventosa (2004) y Tajfel (1978), encontramos una conceptualización que se acerca más a las condiciones y características de un grupo en ambiente penitenciario. La descripción de estos autores hace referencia a un conjunto de individuos que se perciben a sí mismos como miembros de la misma categoría social, que comparten alguna implicación emocional en esta definición común de sí mismos y que logran algún grado de consenso social acerca de la evaluación de su grupo y su pertenencia a él. Los rasgos de consideración sobre la misma categoría social y la implicación emocional que se destacan en esta definición, son componentes vitales en el entorno penitenciario, dadas las

circunstancias y condiciones en que viven los internos. Para ellos el sentido de pertenencia supone una igualdad social y un sentido de solidaridad por compartir experiencias similares que los identifican con sus compañeros.

Para un joven interno es sumamente importante el sentimiento de igualdad de condiciones sociales para sentirse parte de un grupo. La mayoría tienen la experiencia de haber formado parte de grupos sociales externos (pandillas), donde la camaradería y lealtad se forjaron en condiciones de igualdad social. Estos aspectos deben considerarse cuidadosamente ante la formación de un nuevo grupo con internos que comparten una serie de vivencias y criterios para sentirse parte de un nuevo grupo. Este será al mismo tiempo un reto de trabajo, durante esta intervención.

Como se mencionó en el capítulo anterior, el proceso de grupo supone la vivencia de distintas etapas en su formación y desarrollo. Atendiendo al esquema de Pallarés (1982), mencionamos estas fases más características para considerar lo que este nuevo grupo puede enfrentar en su proceso de consolidación:

1.- *Etapas de conocimiento y orientación*, donde intervienen las expectativas de cada uno sobre el grupo, el desconocimiento de los otros y el riesgo de la no aceptación.

2.- *Etapas de establecimiento de normas*, donde aparece la lucha por el liderazgo, las diversas iniciativas, actitudes y conductas dirigidas a la toma de decisiones y la tolerancia hacia los demás. Van surgiendo en el grupo características como: responsabilidad, capacidad de respuesta, cooperación, toma de decisiones por consenso, capacidad de tomar decisiones.

3.- *Etapas de solución de conflictos*, los cuales van surgiendo por proceso normal y que debe aprovecharse como fuerza positiva para la persona y el grupo. Uno de los fines es favorecer la expresión, la escucha y el apoyo.

4.- *Etapas de eficiencia*, donde aparece el sentido de identidad grupal, de cohesión y de atención de necesidades afectivas. Hay mayor comprensión, aceptación y capacidad en la toma de decisiones.

5.- *Etapas finales*, donde el grupo se disuelve. Es donde se evalúa el proceso del grupo, se analizan sus acciones, métodos y niveles de ejecución.

Será una labor clave para los coordinadores del taller, el observar cuidadosamente el proceso de grupo, sobre todo para ir atendiendo sus necesidades y percibir su evolución. Esto para dar respuesta a sus requerimientos conforme se vayan presentando. La labor orientadora supone un fino sentido de percepción de comportamientos, reacciones, respuestas, intercambios entre los miembros del grupo para conocer su evolución e integración.

1.3.2. La educación centrada en la persona

Carl Rogers (1902-1987) es el iniciador de esta revolución educativa denominada educación centrada en la persona; una revolución callada de los sistemas educativos. Este modelo es una corriente educativa relativamente joven; aparece en la década de los 40 del siglo pasado como una aplicación a la tarea educativa del enfoque centrado en el cliente, técnica psicoterapéutica propuesta por este autor precursor de la psicología humanista. De acuerdo con González (1991), para lograr esta aportación Rogers reconoce la influencia de Golstein, Angyal, Maslow, Allport, Masserman, May y otros autores que han hecho grandes aportes a la teoría de la personalidad y su dinámica, dentro del campo humanista.

Para comprender mejor este modelo, es importante partir de un concepto de educación amplio y orientado hacia el desarrollo integral y armónico de la persona. Ya que del concepto que se tenga de educación depende en gran medida el destino del hombre en la sociedad que vive.

Para Rogers (1969), educar es formar al hombre en su integridad. Lo cual implica un desarrollo armónico de todos los elementos que constituyen al ser humano, todo el conjunto de potencialidades que deben actualizarse en el logro de la plenitud, es un proceso vital.

Para favorecer este proceso educativo, Rogers partió de su mismo modelo terapéutico, a través de esta hipótesis: “si en la terapia es posible confiar en la capacidad del cliente para manejar su situación vital constructivamente y la finalidad del terapeuta es liberar esa capacidad, ¿Por qué no aplicar esta hipótesis y este método a la enseñanza? Si la creación de una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto es la base eficaz para facilitar este aprendizaje denominado terapia, ¿por qué no puede ser la base del aprendizaje denominado educación?” (Op. Cit.: 329). Estas reflexiones sirvieron de pauta para ir creando y aplicando este modelo educativo, centrando la atención en las necesidades de la propia persona.

Haciendo una relectura de las hipótesis planteadas por Rogers en la creación de este modelo, hoy podemos hacer un nuevo planteamiento hipotético aplicado a este programa de intervención que nos ocupa: si este modelo esta diseñado para promover la educación de la persona y se ha aplicado en diferentes ambientes sociales, ¿por qué no emplearlo en el ambiente penitenciario?

Desde luego que el implementar este tipo de modelos en prisión, puede parecer para algunos fuera de lugar. Sobre todo cuando no es común trabajar con modelos de línea humanista en estos ambientes llamados ‘duros’. Sin embargo, la misma experiencia de Carl Rogers, quien “trabajo en sus primeros años de terapeuta con niños y jóvenes delincuentes” (Rogers, 1973: 10; González, 1991: 10), justifica la necesidad y aplicabilidad de estos modelos en ambientes de este tipo. Además el hecho de ser personas que han cometido un delito, no elimina su naturaleza y potencial humanos.

Con base en su experiencia de trabajo terapéutico y educativo, Rogers (1966) desarrolla un sistema de enseñanza que denomina *aprendizaje significativo*. Y lo expone de esta manera: “Al decir aprendizaje significativo pienso en una forma de aprender que es más que la mera acumulación de datos, de hechos. Este método es una manera de aprender que señala una diferencia en la conducta del individuo, en sus actividades presentes y futuras, en sus actitudes y en su personalidad; es un aprendizaje penetrante que no consiste en un simple aumento de conocimientos, sino que se entreteje con cada aspecto de la existencia del individuo” (Rogers, 1966: 329). Este concepto servirá a este autor para establecer los principios de la línea educativa del enfoque centrado en la persona.

Salvador Moreno (1979), haciendo comentarios a las propuestas de Rogers, compara el aprendizaje no significativo o tradicional como comer sin aprovechar los alimentos y sin que se de el proceso de digestión. Afirma que este tipo de aprendizaje se da cuando es impuesto, cuando es memorizado sin ‘digestión’, cuando la persona no es respetada en su propio ritmo. Y la diferencia la establece el aprendizaje significativo, que supone un proceso de asimilación partiendo del conjunto de necesidades e intereses de la persona.

Hablar de aprendizaje significativo en una persona, implica rasgos característicos, y se logra según Carl Rogers (1972a, 1982), a través de estos elementos fundamentales:

1. Confianza en que el ser humano posee un potencial innato para sobrevivir, desarrollarse, aprender y relacionarse.

2. El aprendizaje implica un cambio en la percepción del individuo y una asimilación hacia sí mismo de aquello que está aprendiendo; por lo tanto, no es posible enseñar a una persona directamente, sino sólo facilitar su aprendizaje.

3. Mediante el aprendizaje significativo la persona percibe como trascendente todo lo que vive.

4. El aprendizaje siempre implica un cambio; con frecuencia éste se percibe como amenazante y tiende a ser resistido. Si el aprendizaje no es significativo para la persona, si no tiene una aplicación práctica en su vida diaria, la resistencia será mayor.

5. Los requisitos del aprendizaje significativo son:

a) Que el estudiante no se sienta amenazado en su dignidad humana y encuentre un clima de confianza y seguridad en su grupo.

b) Al reducirse la amenaza del ambiente, la percepción diferenciada de las experiencias se facilita, se desbloquea. A menor tensión, menor bloqueo.

c) La participación activa del estudiante en su proceso facilita el aprendizaje.

6. La participación activa del estudiante en las diversas etapas de su proceso abarca las diferentes dimensiones del ser humano y permite la integración de las ideas, los sentimientos, las acciones y las experiencias.

7. Cuando la persona se concibe como un organismo integral, como una totalidad organizada en la cual todos sus elementos son importantes y buscan el equilibrio y la armonía, el aprendizaje es mejor asimilado y más perdurable.

8. El desarrollo del juicio crítico que promueve la autoevaluación permite al estudiante lograr independizarse, ser original y creativo y vivir libremente.

9. La apertura al cambio, la flexibilidad y la capacidad de aprender a aprender son elementos de gran importancia social.

La educación centrada en la persona libera la curiosidad innata de la persona y estimula su deseo de aprender.

Rogers propone el modelo de la Educación centrada en la persona con base en la hipótesis humanista de que el ser humano es digno de confianza y respeto, y tiene desde su nacimiento una capacidad de autodirección que le permite la toma de decisiones y la elección de sus propios valores. Este sistema educativo es un proceso dinámico en el cual el estudiante participa activamente en el proceso de su propio aprendizaje y desarrollo integral.

Esta visión rogeriana de la *Educación centrada en la persona* es la que fundamenta la metodología de trabajo en la primera fase de intervención. En el capítulo 3 se han desarrollado con mayor amplitud los principios y características de este modelo educativo y la importancia del aprendizaje significativo. Con base en estos elementos teóricos se realiza el diseño del taller de desarrollo humano de la primera fase.

1.3.3. Un taller de desarrollo humano

Hemos mencionado que en capítulos anteriores de esta investigación se han desarrollado con mayor detalle los elementos teóricos de este programa de intervención, concretamente lo que sustenta el modelo metodológico del taller de desarrollo humano. Es por eso que en este apartado solamente se retoman algunos elementos básicos para contextualizar esta metodología de trabajo.

Los postulados teóricos de Carl Rogers, sobre la educación centrada en la persona y el aprendizaje significativo sirven como base de la metodología de intervención en esta primera fase del programa. Con base en ellos, se plantea la propuesta de un *taller de desarrollo humano*.

El desarrollo humano entendido desde esta visión, es un método que aplica los postulados humanistas sobre la educación centrada en la persona en ambientes escolares y extra escolares. Es un modelo educativo extendido principalmente en México y otros países de América, que hace llegar esta alternativa de educación tanto en universidades, centros escolares y otros ambientes sociales de educación no formal.

En México está representado principalmente en autores como Juan Lafarga, Gómez del Campo, Carlos Tapia, Rosa Larios, Ana María González, entre otros. Durante los años 80 del siglo pasado, tomaron fuerte impulso bajo la supervisión del mismo Carl Rogers.

Una de las alternativas metodológicas que se ofrecen desde el desarrollo humano son los *talleres vivenciales*, tomando metafóricamente la figura del taller como 'lugar donde se encuentran herramientas necesarias para algún tipo de trabajo'.

En el ámbito educativo significa brindar un espacio donde la persona encuentre herramientas y se le facilite el descubrimiento de sus propios recursos ante las necesidades de su proceso de vida. Es crear un ambiente donde la persona viva un proceso de desarrollo personal y social equilibrado, un proceso educativo donde pueda afirmar su individualidad al descubrirse a sí mismo y a los otros seres humanos con los que se puede relacionar de forma interpersonal, comunicarse y enriquecerse (Lafarga y Gómez, 1978; Elizalde et al, 2006).

La intención de aplicar este programa desde la metodología de taller de desarrollo humano, tiene como finalidad el aportar un elemento diferente a los ambientes penitenciarios donde este enfoque no se trabaja regularmente. Es integrar un aspecto de alguna manera innovador a espacios donde el humanismo necesita vivirse con mayor presencia e intensidad.

Tradicionalmente los tratamientos penitenciarios son de tipo cognitivo-conductual, aportando resultados positivos en sus diferentes propuestas y modelos. Sin embargo, ha faltado la presencia de modelos de intervención abordados desde el existencial-humanismo para completar esta visión integral del ser humano y apoyar su desarrollo armónico en la misma prisión.

El taller diseñado desde este enfoque, pretende brindar un espacio para el crecimiento de los internos que participen en él y al mismo tiempo ofrecer un conjunto de herramientas para su desarrollo armónico. Los principios del aprendizaje significativo serán la guía que oriente el trayecto del trabajo. La flexibilidad, libertad y la atención de las necesidades de los internos, serán al mismo tiempo criterios de acción para todos los participantes.

La estructura del *taller* se conforma de las siguientes partes:

a) *Ambientación inicial*. El saludo y primer contacto son claves para la creación de un ambiente agradable de trabajo. Una actitud de apertura, atención y naturalidad en el recibimiento son ingredientes para el establecimiento de confianza y libertad. En cada sesión será importante cuidar el momento inicial a través de una bienvenida cálida y auténtica.

Las técnicas y juegos de integración y socialización forman parte de este momento inicial de trabajo. Será importante el procurar la participación de los internos a través de motivaciones abiertas y claras. La actitud de los facilitadores en la promoción de las actividades es factor clave.

El objetivo de este primer momento es crear un clima de trabajo adecuado y agradable, libre de tensiones, donde la expresión pueda ser natural y espontánea. Que los internos logren respirar un ambiente que favorezca el encuentro, la libertad de expresión y crezcan en su nivel de socialización.

b) *Aplicación de técnicas de crecimiento.* Las cuales constituyen en tiempo y contenido la mayor parte del taller. Son ejercicios y estrategias de exploración personal y grupal sobre aspectos concretos de la formación y el desarrollo humano. Estas son tomadas de diferentes autores que promueven el crecimiento personal desde los diferentes aspectos de la persona. Volviendo a la metáfora del taller, estas son las herramientas propias del trabajo.

Para este taller enfocado al tema de actitudes, se seleccionarán técnicas acordes a las necesidades de los internos en este campo. Se tendrán en consideración las variables eje de esta intervención: autoconocimiento, autoconcepto, habilidades sociales, clarificación de valores, proyecto de vida, temperamento, emociones, sentimientos, entre otras.

De acuerdo al tema a tratar en la sesión, se plantea a los internos la técnica a realizar, se dan las instrucciones necesarias y se dan los pasos conforme lo indique cada ejercicio. Son actividades que suponen una participación activa de los internos, bajo el acompañamiento cercano de los facilitadores del taller. Es uno de los momentos fuertes de promoción del aprendizaje significativo, principio esencial en la intervención.

Otro de los intereses principales de esta propuesta metodológica es la vivencia interior que los internos tendrán a partir de los encuentros y el crecimiento personal que se vaya generando en ellos. Las técnicas y ejercicios que se propongan servirán como herramientas y estrategias para que ellos puedan revisar e interiorizar aspectos sobre su vida y su proceso formativo. Interesa especialmente observar y conocer en los internos su proceso actitudinal, es decir, su disposición para participar, la forma en que se implican en las actividades, las expresiones que manifiesten, la dinámica grupal que se genere y la evolución de estas conductas a través del tiempo de intervención. Se pretende que la participación activa en los internos los lleve de una movilidad exterior en cuanto la variedad de actividades, a la movilidad interior.

A pesar de que exista un diseño de intervención sobre las técnicas a implementar, el criterio de la flexibilidad será importante conforme lo requieran las condiciones y necesidades de los propios internos y las circunstancias del centro penitenciario.

c) *Integración y cierre.* Es el tercer momento sustancial del taller. Es abrir el espacio para la expresión libre y abierta de impresiones, comentarios, observaciones, aprendizajes, sentimientos y demás situaciones que durante el taller se vivieron y es importante abrir al grupo. Es poner en común lo que los momentos previos han dejado, tanto la ambientación inicial como lo promovido en las técnicas que se implementaron.

Es fundamental la labor de los facilitadores para crear y mantener este clima de respeto, escucha y aprendizaje común. Es momento para crecer en la tolerancia, capacidad de escucha, empatía, aceptación y comprensión, actitudes promovidas por la educación centrada en la persona. De igual manera los facilitadores deben motivar la participación de los internos, respetando la libertad de expresar o no expresar de cada uno de ellos y promoviendo este valor con todos los internos participantes.

Algunas preguntas pueden servir como mecanismo para promover el ambiente de este momento: ¿Cómo estoy? ¿Qué aprendí? ¿Qué descubrí de mí con las técnicas y ejercicios? ¿Cómo me voy? ¿Hay algo que necesito expresar antes de irme? ¿Qué tareas me llevo?

Con la vivencia de estos tres momentos de trabajo se cierra la sesión de trabajo, con los aprendizajes y observaciones que se integran en la vida de cada participante.

Atendiendo los principios de Rogers (1962, 1980a, 1982), para lograr el aprendizaje significativo y el crecimiento personal, en actividades educativas de este tipo, es necesario considerar el rol que desempeña el educador-facilitador dentro del proceso y también algunas disposiciones necesarias del educando. Para el facilitador siguen siendo fundamentales las actitudes de empatía, aceptación incondicional y congruencia, hacia sus educandos.

En el capítulo 3 se explican estas funciones y disposiciones básicas del facilitador y educando para el establecimiento adecuado de un proceso educativo. Con ello es posible el alcance de los objetivos de este programa.

1.4. Sistema e instrumentos de evaluación

La evaluación supone “atribuir juicios de valor a mediciones realizadas” (Bisquerra, 1989: 90). Con relación a esta investigación, estos juicios se orientan a la evolución de algunas actitudes de los internos participantes en este programa. Nos encontramos ante un programa de intervención psicoeducativa donde nos interesa conocer el impacto y aprovechamiento de los participantes en los contenidos y con ello conocer el cambio de algunas actitudes que se puede lograr. En otras palabras: interesa evaluar la evolución de conductas y actitudes de los internos participantes.

Por otra parte, es necesario ubicar la *medición* en estos procesos de investigación, pues ésta tiene una importancia primordial en la investigación experimental y en la ciencia en general (Op. Cit). Este mismo autor comenta que la *medición* en educación es a veces difícil, ya que los fenómenos que se quieren medir no siempre son observables. Esto remite a la necesidad de establecer *indicadores* para poder inferir a través de ellos el comportamiento que se desea medir.

Un *indicador* es un “instrumento que pone de manifiesto alguna característica no observable directamente. Varios instrumentos de recogida de datos en investigación educativa son indicadores de las variables que se

pretende analizar” (Bisquerra, 1989: 89). En nuestro caso se emplean tres escalas que evalúan autoconcepto (Musitú, et al, 1991), clima social (Moos, et al, 1984) y actitudes (Delgadillo, 1999). Igualmente se emplean técnicas como observación, entrevista, conversación cotidiana y retroalimentación, como indicadores para evaluar.

Dada la necesidad de implementar estrategias de tipo metodológico distinto, es decir, cualitativo y cuantitativo, es importante explicar y justificar esta metodología mixta y la riqueza que esta combinación brinda. En los siguientes apartados, se expone cada uno de estos modelos metodológicos y la justificación de su uso en este trabajo de investigación.

1.4.1. La metodología cualitativa y cuantitativa en evaluación

En el ámbito de la investigación, la palabra *metodología* se refiere al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas (Taylor y Bogdan, 1986: 15). Esto supone una conjunción de pasos y procedimientos para el logro de un objetivo. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Son los intereses, supuestos y propósitos los que nos llevan a elegir una u otra metodología.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1986) y González (1997), en las ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas teóricas principales. La primera, el *positivismo*, reconoce su origen en el campo de las ciencias sociales en los grandes teóricos del siglo XIX y primeras décadas del XX, especialmente August Comte (1896) y Emile Durkheim (1938, 1951). Para los positivistas es importante la búsqueda de hechos o causas de los fenómenos sociales con clara independencia de las interpretaciones subjetivas del individuo. Durkheim (1938) afirma que el científico social debe considerar los hechos o fenómenos sociales como ‘cosas’ que ejercen una influencia externa sobre las persona.

Continuando con al análisis de estos autores con esta relación metodológica, comentan que la segunda perspectiva teórica principal que, describimos como *fenomenológica*, posee una larga historia en la filosofía y sociología (Berger y Luckmann, 1967; Pastas, 1973; Bisquerra, 1989; Hernández, 2000). El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante (Taylor y Bogdan, 1986; Hernández, 2000 y Neuman, 2003).

El apoyo en cuestionarios, inventarios y estudios demográficos sirven al positivista en esta búsqueda de la verdad, ya que a través de estos instrumentos obtienen datos susceptibles de análisis estadístico. Por otro lado, los métodos cualitativos como la observación participante, la entrevista a profundidad y otros, sirven al fenomenólogo para intentar comprender la realidad que lo envuelve. Max Weber (1968) denomina *verstehen* a la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente. Esto es por lo que lucha el fenomenólogo.

* *Evaluación cualitativa*

De acuerdo con las apreciaciones de Wax (1971), Mason (1996) y Álvarez (2003), los métodos cualitativos son tan antiguos como la historia escrita. Siguiendo las propuestas de este autor los orígenes del trabajo de campo pueden rastrearse hasta historiadores, viajeros y escritores que van desde el griego Herodoto hasta Marco Polo. Pero solo a partir del siglo XIX y principios del XX lo que ahora denominamos métodos cualitativos fueron empleados conscientemente en la investigación social, así lo explican estos autores.

En esta búsqueda de datos sistematizados sobre este tipo de metodología, se encuentra un estudio de Frederick LePlay en 1855 sobre familias y comunidades europeas, el cual representa una de las primeras piezas auténticas de observación participante (Bruyn, 1966, citado en Taylor y Bogdan, 1986: 17).

El empleo de método cualitativo se divulgó primero en los estudios de la 'Escuela de Chicago' en el periodo que va aproximadamente de 1910 a 1940. En este tiempo, investigadores asociados con la Universidad de Chicago produjeron detallados estudios de observación participante sobre la vida urbana (Anderson, 1923; Cressey, 1932; Thrasher, 1927; Wirth, 1928). Ricas historias de criminales, delincuentes juveniles e inmigrantes (Álvarez, 2003).

Sin embargo, en la década de 1950, el uso de esta metodología declinó con la preeminencia de los métodos cuantitativos. Posteriormente, en la década de 1960 resurgió el empleo de los métodos cualitativos y se han publicado estudios vigorosos y profundos basados en estos métodos. Taylor y Bogdan (1986) citan a autores como: Becker (1963), Goffman (1961), Lofland (1971), Schatzman y Strauss (1973), Van Maanen y otros (1982). En los últimos años encontramos en esta línea cualitativa a autores como Álvarez (2003), Neuman (2003), Guba y Lincoln (2004), quienes toman igualmente como referentes los autores clásicos, adaptando los postulados a sus proyectos.

A juicio de Geertz (1973), Álvarez (2003) y Fernández (2006), la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos que se persiguen con la investigación definen el enfoque cualitativo. Para estos autores, la metodología cualitativa tiene como propósito descubrir cómo las personas, percibidas como actores, entienden y atribuyen significado a sus propias acciones en los diferentes contextos en los que interactúan, para luego generar constructos y teorías progresivamente más amplias y complejas con el fin de alcanzar una comprensión holista de la sociedad.

En el caso de esta intervención metodológica los actores son los internos participantes en dicho programa, que interactúan entre ellos, con los custodios de vigilancia y con los asesores, en sus propios espacios de vida cotidiana, lo que permitirá observar sus actitudes a través de acciones concretas, para conocer con esto el significado que dan a sus conductas y ver como éstas influyen en las conductas de los demás y las de otros les influyen.

Es importante en esta línea de observación percibir las diferencias actitudinales de los internos ante los custodios de vigilancia, los asesores externos y con los mismos compañeros. Poder distinguir significados en la relación entre ellos mismos y ante las autoridades y personal del centro.

Autores como Denzin y Lincoln (1994) matizan la definición, haciendo especial hincapié en la naturaleza del contexto en que suceden las acciones. *“The qualitative approach is multifaceted method involving an interpretative, naturalistic approach to its subject matter... study phenomena in their natural settings by attempting to make sense of, or interpretative phenomena in terms of the meanings that participants give them”* (p. 2).

Otros autores como Stake (2000) centran la definición de metodología cualitativa en los materiales utilizados para describir las acciones que realizan los sujetos y el significado que atribuyen a los mismos:

“Qualitative research is a form systematic empirical inquiry into meaning. Empirical inquiry is any form of inquiry that depends on the world of experience in some fundamental way. Qualitative research involves the collection of a variety of empirical materials; namely: case study, personal experience, introspective, life story, interview, observational, historical, interactional, and visual text, that describe routine problematic moments and meaning in individuals’ lives” (Stake, 2000, citado en Fernández, 2006: 90).

De las diferentes estrategias que menciona Stake (2000) en el listado anterior, para esta intervención son especialmente importantes: la experiencia personal, la historia de vida, la entrevista, observación y la interacción. Ya que a través de estos medios se podrá tener información para conocer el impacto, avance y sobre todo la utilidad que les represente a nivel personal a los participantes.

Son tres los recursos que de manera especial se utilizarán de manera regular para la evaluación cualitativa: la observación, la entrevista y la retroalimentación. Estas en conjunto servirán de referencia importante para conocer el progreso y resultado de la intervención.

** Características de la evaluación cualitativa*

Fusionando algunas ideas concretas de esta concepción metodológica, se puede extraer, hasta ahora, una serie de características que distinguen a este enfoque metodológico de otros (Colas y Buendía, 1992; Anguera, 1998; Dooley, 1999; Álvarez, 2003; Patton, 2002):

- Las situaciones naturales ocurridas en un determinado tiempo, espacio y contexto son las principales fuentes generadoras de datos.
- Los datos recabados no se circunscriben a aquellos que los sujetos investigados aportan verbalmente, sino también a aquellos que están referidos a sentimientos, intenciones o intuiciones y que se expresan de forma no verbal.

- Las técnicas de recogida de datos se caracterizan por ser flexibles y abiertas para facilitar el acceso al mundo interior de los sujetos: creencias, percepciones, sentimientos, etc., y a las manifestaciones comportamentales derivadas del mismo.
- El análisis de los datos es un proceso continuo, dinámico y de carácter inductivo.

Dando continuidad en el desarrollo de esta propuesta, para Taylor y Bogdan (1986: 20), la frase “*metodología cualitativa* se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Bericat (1998) y Hernández (2000) señalan que la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en algo más que un conjunto de técnicas para recoger datos, es un modo de encarar el mundo empírico.

En esta necesidad de clarificar las características esenciales de la metodología cualitativa, Taylor y Bogdan (Op. Cit.), enuncian los siguientes rasgos que para ellos distinguen esta metodología de investigación:

a) La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. Los investigadores siguen un diseño de investigación flexible.

b) En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se halla.

c) Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son naturalistas, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo.

d) Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como los otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas.

e) El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Es importante que en esa búsqueda de cercanía con la realidad, pueda dejar a un lado sus percepciones subjetivas.

f) Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas, busca la comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se les ve como iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan

importante como la del juez o consejero; la del 'paranoide', tanto como la del psiquiatra. Estos autores amplían el sentido del comentario anterior diciendo que en estudios cualitativos, aquellas personas a las que la sociedad ignora (los pobres y los 'desviados') a menudo obtienen un foro para exponer sus puntos de vista. Paulo Freire, célebre por sus estudios sobre los pobres en América latina, escribe: "he tratado de dar una voz a personas que raramente son escuchadas" (Freire, 1972).

g) Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando se reducen las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, se pierde de vista el aspecto humano de la vida social. Si se estudia a las personas cualitativamente, se llega a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Se aprende sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos. Se aprende sobre 'la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos' (Burguess, 1966; citado en Taylor y Bogdan, 1986: 21).

h) Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Estos métodos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (Bericat, 1998). Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social.

Este autor amplía la justificación de esta característica, explicando que un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados.

i) Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido de que en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos por cuanto en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar del mejor modo algún aspecto de la vida social, porque allí es donde aparece más iluminado.

Esta última característica sobre escenarios, personas y actuación coincide con la visión de Geertz (1973), Álvarez (2003), Fernández (2006), citados anteriormente, donde los actores son importantes en esta construcción e interpretación de la realidad dentro de la visión cualitativa.

** Fenomenología e interaccionismo simbólico*

Para Taylor y Bogdan (1986), la perspectiva fenomenológica es esencial para esta concepción de metodología cualitativa. Estos autores explican que para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es

producto del modo es que percibe y define su mundo. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas. Es un rasgo esencial para esta postura.

Esta misma perspectiva está relacionada a una gran variedad de marcos teóricos y escuelas de pensamiento en las ciencias sociales, de los cuales citaremos únicamente al interaccionismo simbólico, por ser el que mejor responde a las características de esta investigación, ya que en el ambiente penitenciario los aspectos simbólicos juegan un papel fundamental para la vida de los internos. A partir de la experiencia de familia y de los grupos sociales en los que se han desarrollado, se han forjado en ellos una serie de valores y representaciones simbólicas que trasladan a todos los ámbitos de su vida. En elementos ordinarios como la manera de vestir, el uso del lenguaje, los signos de los tatuajes y algunos gestos, ellos interpretan una serie de realidades y símbolos que para otro tipo de personas son totalmente ajenos. El lenguaje simbólico en el ambiente penitenciario tiene una singularidad y riqueza únicas.

El *interaccionismo simbólico* atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea (Op. Cit: 24). Algunos de los representantes más significativos de esta escuela son Charles Horton (1902), John Dewey (1930), George Hebert Mead (1938), Robert Park (1915), W. I. Thomas (1931) y Goffman (1971).

Según Blumer (1969) y Goffman (1971), el interaccionismo simbólico reposa sobre tres premisas fundamentales:

- a) Las personas actúan respecto de las cosas o personas, sobre la base de los significados que tienen para ellas.
- b) Los significados son productos sociales que surgen durante la interacción. Una persona aprende de otras personas a ver el mundo.
- c) Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación. Este proceso de interpretación actúa como intermediario entre los significados o predisposiciones a actuar de cierto modo y la acción misma.

La importancia de observar y describir el fenómeno como aparece, tiene un sentido de acercamiento a la realidad lo más fielmente posible. Es la descripción más objetiva posible lo que interesa en esta metodología, donde la realidad pueda ser percibida y conocida tal como la experimentan las personas.

Es por eso que en la vida percibimos que las acciones y reflexiones de las personas son diferentes aún en circunstancias similares. Esto porque cada persona tiene experiencias diferentes y aprenden de manera distinta los significados sociales. En el ambiente penitenciario, a pesar de vivir la misma circunstancia de privación de la libertad y separación de la familia, el significado de 'familia' es diferente en cada interno. Y más específicamente el significado de la 'madre', por ejemplo, varía de acuerdo a la experiencia de cada interno.

De igual manera se explica el por qué estos internos concretos viven esta realidad y no sus compañeros de primaria o sus propios hermanos. Son

las situaciones y circunstancias que les tocaron las que fueron provocando con el paso del tiempo conductas en ellos que los trajeron a este centro.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, comentan Taylor y Bogdan (1986) que todas las organizaciones, culturas y grupos se constituyen por actores envueltos en un proceso constante de interpretación del mundo que los rodea. Aunque estas personas pueden actuar dentro del marco de una organización, cultura o grupo, son sus interpretaciones y definiciones de la situación lo que determina la acción, y normas, valores, roles o metas.

** Técnicas cualitativas para la recogida de datos*

Dentro de esta metodología, las principales técnicas que se exponen para la recogida de datos, conforme algunos autores son:

a) Colás, Pilar; Buendía, Leonor (1992)

a) Técnicas directas (interactivas)	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Observación participante</i> * <i>Entrevistas cualitativas</i> * <i>Historia de vida</i>
b) Técnicas indirectas (no interactiva)	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Documentos oficiales:</i> registros, documentos internos, dossiers, estatutos, expedientes personales, etc * <i>Documentos personales:</i> diarios, cartas, autobiografías, etc.

b) Taylor y Bogdan (1986: 16) mencionan la *observación participante* y la *entrevista en profundidad*, como las principales técnicas de recogida de datos.

c) Rafael Bisquerra (1989) y González (1997), explican que las técnicas de recogida de datos en la metodología cualitativa, pretenden una reconstrucción de la realidad. Schwartz y Jacobs (1984), Taylor y Bogdan (1986), González (1997), Patton (2002), exponen las siguientes técnicas: observación participante y no participante, entrevistas estructuradas y no estructuradas, entrevistas en profundidad, declaraciones personales, historiales, comunicación no verbal, análisis de contenido, documentos personales, fotografías y otras técnicas audiovisuales, métodos interactivos y no interactivos, aplicación de medidas reactivas y no reactivas.

d) Rodríguez, Gil y García (1996:185), añaden a las antes mencionadas, la técnica del cuestionario.

e) Miguel S. Valles (1999) las clasifica de la siguiente manera:

<i>Técnicas cualitativas de investigación social</i>
<i>La investigación documental: técnicas de lectura y documentación</i>
<i>Técnicas de observación y participación: de la observación participante a la investigación-acción-participativa.</i>
<i>Técnicas de conversación, narración (I): las entrevistas en profundidad.</i>
<i>Técnicas de conversación, narración (II): la metodología biográfica</i>
<i>Técnicas de conversación, narración (III): los grupos de discusión y otras técnicas afines</i>

** Evaluación cuantitativa*

La metodología cuantitativa, a juicio de Bisquerra (1989), admite la posibilidad de aplicar a las ciencias sociales el método de investigación de las ciencias físico-naturales. Concibe el objeto de estudio como 'externo', en un intento de lograr la máxima objetividad. Su concepción de la realidad social coincide con la perspectiva positivista. Es una investigación normativa, cuyo objetivo está en conseguir leyes generales referidas al grupo. Es una investigación nomotética. Son ejemplos de esta metodología los métodos experimentales, cuasi-experimentales, correlacionales y las encuestas.

En la recogida de datos se suelen aplicar test, pruebas objetivas y otros instrumentos de medida sistemática. Dentro de esta metodología una característica relevante es la aplicación de la estadística en el análisis de datos.

Con bastante frecuencia, el investigador cuantitativo se interesa por descubrir, verificar o identificar relaciones causales entre conceptos que proceden de un esquema teórico previo. A modo de contraste, y siendo consciente de los marcos teóricos existentes o de los esquemas de explicación de los fenómenos sometidos a estudio, un investigador cualitativo prefiere que la teoría emerja de los propios datos. Esta cimentación de la teoría de los datos aumenta la capacidad del investigador para comprender y quizá para concebir en definitiva una explicación del fenómeno que sea consecuente con su aparición en el mundo social (Cook y Reichardt, 1986).

A juicio de estos autores (Op. Cit.), esta metodología emplea un modelo cerrado de razonamiento lógico-deductivo desde la teoría a las proposiciones, la formación del concepto, la definición operacional, la medición de las definiciones operacionales, la recogida de los datos, la comprobación de hipótesis y el análisis.

Dados los supuestos de la metodología cuantitativa, afirman González (1997) y Arias (2000), que este modelo ha sido incapaz de ofrecer un contexto amplio para dar sentido y significado a las interacciones y procesos. Una caracterización de la vida social desprovista del significado subjetivo de los acontecimientos, violenta la imagen del hombre al que representa no solo como modificador, sino como creador de su mundo.

1.4.2. El uso de una metodología mixta en la investigación.

Para Cook y Reichardt (1986) y Bericat (1998) es considerable el desacuerdo existente respecto a la adecuación de métodos diversos y posiciones metodológicas para realizar la evaluación en investigación. Uno de los debates actuales de intensidad creciente, se centra en la diferencia entre métodos cuantitativos y cualitativos.

Por *métodos cuantitativos* los investigadores se refieren a las técnicas experimentales aleatorias, cuasiexperimentales, test 'objetivos' de lápiz y papel, análisis estadísticos multivariados, estudios de muestras, etc. En contraste, y entre los *métodos cualitativos*, figuran la etnografía, los estudios de caso, las entrevistas en profundidad y la observación participativa.

Para Bisquerra (1989), Cook y Reichardt (1986), Bericat (1998) y Arias (2000), en un sentido fundamental, los métodos *cualitativos* pueden ser definidos como técnicas de comprensión personal, de sentido común y de introspección mientras que los métodos *cuantitativos* podrían ser definidos como técnicas de contar, de medir y de razonamiento abstracto. Lógicamente, los métodos cuantitativos no pueden sustituir a los cualitativos porque la comprensión cuantitativa presupone un conocimiento metodológicamente distinto.

Cada uno de estos tipos metodológicos tienen sus partidarios y simpatizantes quienes afirman que sus métodos preferidos son los mejor adecuados para la evaluación. Por ejemplo, Campbell y Stanley (1966), Riecken y otros (1974) son firmes defensores de los métodos cuantitativos. Los dos primeros describen lo experimental como "el único medio de establecer una tradición acumulativa en el que cabe introducir perfeccionamientos sin el riesgo de prescindir caprichosamente de los antiguos conocimientos a favor de novedades inferiores" (p. 25).

Álvarez (2003), Guba y Lincoln (2004), Weiss y Rein (1972), Parlett y Hamilton (1976) y Guba (1978) aparecen entre quienes están a favor de los métodos cualitativos. Estos autores indican diversas estrategias alternativas de investigación y derivadas de la tradición cualitativa a las que consideran en general superiores al diseño experimental como metodologías para la evaluación de programas de objetivos amplios (Cook y Reichardt 1986). De manera similar Guba (1978: 81) señala que "la investigación naturalista brinda un modo de evaluación más apropiado y más sensible que cualquier otro practicado en la actualidad".

Guba (1978), Guba y Lincoln (2004), Neuman (2003), Patton (1978, 2002) Parlett y Hamilton (1976), Wilson (1977), consideran el debate no sólo como un desacuerdo respecto a las ventajas y desventajas relativas de los métodos cualitativos y cuantitativos, sino también como un choque básico entre paradigmas metodológicos. Según esta concepción, cada tipo de método se halla ligado a una perspectiva paradigmática distinta y única y son estas dos perspectivas las que se encuentran en conflicto. Este comentario indica que los desacuerdos van más allá del uso de los métodos propios del enfoque, ya que el trasfondo paradigmático es lo que mantiene las diferencias esenciales. Es algo más sustancial lo que supone la elección de una u otra metodología.

El hablar de métodos cualitativos y cuantitativos, para Cook y Reichardt (1986) y Neuman (2003), significa mucho más que unas técnicas específicas para la recogida de datos, que de forma más adecuada son conceptualizados como paradigmas. Un *paradigma* tal como lo definió Kuhn (1970) es un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo.

Según este último autor, el trabajo cotidiano de la ciencia, que aquí corresponde a la investigación evaluativa, se halla organizado en torno de un paradigma. Este, representa en sentido amplio una 'matriz disciplinaria' que abarca generalizaciones, supuestos, valores, creencias y ejemplos corrientemente compartidos de lo que constituye el interés de la disciplina. Los paradigmas según Bericat (1998), no solo permiten a una disciplina aclarar diferentes tipos de fenómenos, sino que proporcionan un marco en el que tales fenómenos pueden ser primeramente identificados como existentes. Este autor afirma que para entender un paradigma hay que comprender los procesos por los que fue descubierto, es decir, cómo el paradigma llegó a ser el modo de considerar un determinado fenómeno. Y a partir de este descubrimiento delinear las características del fenómeno para su estudio.

Dentro de los procesos de investigación evaluativa es sumamente importante ubicar el punto central donde se distinguen los dos paradigmas, es decir, los argumentos epistemológicos entre las escuelas del realismo y el idealismo y sus subsiguientes formulaciones (Aiken 1957; Becker y Barnes, 1952; Popper, 1972; Feyerabend, 1975; González, 1997; Bericat, 1998; Hernández, 2000; Patton, 2002; Neuman, 2003; Gubba y Lincoln, 2004).

Desde los filósofos clásicos como Sócrates, Platón, Aristóteles y sus seguidores, ha sido una interrogante esencial el responder al ¿cómo conocemos? En las obras de autores modernos como Hobbes, Locke, Kant, Berkeley y Hume, entre otros, se continuó el interés por la relación entre el mundo exterior y el proceso de conocimiento. Las respuestas sobre como obtenemos el conocimiento, son las que nos permiten tener una visión de la realidad, conformar el mundo en que vivimos y marcar las tendencias de interpretación de la realidad de acuerdo con los postulados de estas escuelas (Cook y Reichardt, 1986). De aquí que el choque entre estas dos posiciones filosóficas distintas, idealismo y realismo, respecto de la naturaleza del orden social, es lo que distingue los paradigmas cuantitativo y cualitativo.

El paradigma cuantitativo se basa, para Hernández (2000) y Neuman (2003) en que los positivistas suponen que los científicos, y de un modo casi automático, pueden alcanzar un conocimiento objetivo gracias al estudio tanto del mundo social como del natural. Así mismo, afirman que las ciencias naturales y sociales comparten una metodología básica, que son semejantes no por virtud de la materia de que se ocupan sino porque emplean la misma lógica de indagación y procedimientos similares de investigación. Y porque los positivistas, a diferencia de los autores de la tradición neoidealista, conciben por lo común un orden natural y social mecanicista.

Por otra parte, para Mason (1996), Gubba y Lincoln (2004), el paradigma cualitativo posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y negociada del orden social. El paradigma cualitativo percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. Además, el mundo social no es fijo ni estático sino cambiante, mudable, dinámico. El paradigma cualitativo no concibe el mundo como una fuerza exterior, objetivamente identificable e independiente del hombre.

Existen por el contrario múltiples realidades. En este paradigma los individuos son conceptuados como agentes activos en la construcción y determinación de las realidades que encuentran, en vez de responder a la manera de un robot según las expectativas de los papeles que hayan establecido las estructuras sociales. Para Cook y Reichardt (1986) este paradigma incluye también un supuesto acerca de la importancia de comprender situaciones desde la perspectiva de los participantes en cada situación. Como estos mismos autores lo explican en las características del método cualitativo, es importante ponerse en la situación de la persona, de sus luchas cotidianas, sus sentimientos, en una palabra: su realidad concreta.

Al este respecto, comenta Douglas (1970) y Arias (2000), que cualquier entendimiento científico de la acción humana, en cualquier nivel de ordenación o de generalidad, debe empezar y basarse en un entendimiento de la vida cotidiana de los miembros que realizan estas acciones. No llegar a advertir esto y no actuar al respecto de un modo consecuente, es cometer lo que podríamos denominar la falacia del abstraccionismo, es decir, la falacia de creer que uno puede conocer en una forma más abstracta lo que no comprende de una forma particular.

Es por eso que quienes ven el debate en términos de un contraste entre paradigmas proporcionan, por lo general, toda una lista de atributos de los que se afirman que permiten distinguir las concepciones globales cualitativa y cuantitativa. Tales caracterizaciones paradigmáticas se basan en dos suposiciones que tienen una consecuencia directa en el debate acerca de los métodos. En primer lugar se supone que un tipo de método se halla irrevocablemente ligado a un paradigma de manera tal que la adhesión a un paradigma proporciona los medios apropiados y exclusivos de escoger entre los tipos de métodos (Op. Cit.).

Esta tabla de atributos de los paradigmas es presentada por Cook y Reichardt (1986), quienes a su vez hacen referencia a Bogdan y Taylor (1975).

ATRIBUTOS DE LOS PARADIGMAS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO

<i>Paradigma cualitativo</i>	<i>Paradigma cuantitativo</i>
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos
Fenomenologismo y <i>verstehen</i> (comprensión) 'Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa' *	Positivismo lógico: 'busca los <i>hechos o causas</i> de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos' *
Observación naturalista y sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos; perspectiva 'desde dentro'	Al margen de los datos; perspectiva 'desde fuera'
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo
Orientado al proceso	Orientado al resultado
Válido: datos 'reales', 'ricos' y 'profundos'	Fiable: datos 'sólidos' y repetibles
No generalizable: estudios de casos aislados	Generalizable: estudios de casos múltiples
Holista	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

* Citas de Bogdan y Taylor (1975)

Una vez que se conocen estos principios fundamentales de cada paradigma, estos autores comentan que intencionadamente o no, estas dos suposiciones conducen a la conclusión de que nunca se deben emplear juntos los propios sistemas cualitativos y cuantitativos. Como los métodos se hallan ligados a diferentes paradigmas y como hay que escoger entre estas concepciones globales excluyentes y antagónicas, uno tiene también que elegir entre los diversos tipos de métodos.

De lectura inmediata esto suena radical, algo que necesariamente exige elegir una postura y rechazar la otra. Donde la posibilidad de combinación de modelos parece nula. Sin embargo estos mismos autores (Op. Cit.), continúan su planteamiento afirmando que tratar como incompatibles a los tipos de métodos estimula obviamente a los investigadores a emplear sólo uno u otro cuando la combinación de los dos sería más adecuada para las necesidades de la investigación. Concluyen su observación con este comentario: "en nuestra opinión constituye un error la perspectiva paradigmática que promueve esta incompatibilidad entre los tipos de métodos" (p. 30).

Mason (1996), González (1997) y Arias (2000), compartiendo la visión de estos investigadores, afirman que el empleo complementario de métodos cualitativos y cuantitativos, o el uso conjunto de cualesquiera métodos, contribuyen a corregir los inevitables sesgos presentes en cualquier método

Según Bericat (1998), las investigaciones cuantitativas y cualitativas son combinadas para producir una imagen general, estrategia que se identifica con la que hemos denominado de complementación. La razón de esta estrategia es siempre llenar los vacíos o lagunas informativas que todos los métodos considerados individualmente, siempre tienen, esto es, iluminar las sombras que quedan al margen de un foco de luz.

Con esto se abre la posibilidad y alternativa clara de la selección y combinación de métodos de ambos paradigmas y de enriquecer con ello el proceso y resultado de la investigación.

Para respaldar esta relación entre paradigma y método y sobre todo para tener un mayor número de argumentos en el momento de seleccionar la mejor opción, autores como Patton (2002), Bericat (1998) y Neuman (2003), exponen a través de preguntas la reflexión e importancia de no hacer exclusivo ningún método ni perspectiva específica. Algunas de estas son:

- ¿Es necesariamente un positivista lógico el investigador que emplea procedimientos cuantitativos? Y del mismo modo ¿es necesariamente un fenomenologista el investigador que emplea procedimientos cualitativos? Ciertamente no porque, por un lado, muchos investigadores sociales que utilizan métodos cuantitativos suscriben una posición fenomenológica.
- ¿Son necesariamente naturalistas las medidas cualitativas y necesariamente penetrantes los procedimientos cuantitativos? Los procedimientos cualitativos, como la observación participante, pueden resultar penetrantes en algunas situaciones investigadoras.
- ¿Son necesariamente subjetivos los procedimientos cualitativos y necesariamente objetivos los procedimientos cuantitativos? Según Scriven (1972) habría que reconocer que el término *subjetivo* (o alternativamente el término *objetivo*), ha llegado a tener dos significados diferentes. Con frecuencia *subjetivo* da a entender 'influido por el juicio humano'. Conforme a este uso, todos los métodos y medidas, tanto cualitativo, como cuantitativos, son subjetivos. El significado alternativo de *subjetivo* corresponde a la medición de sentimientos y creencias. Es decir, una medida o un procedimiento son subjetivos si toman en consideración sentimientos humanos, no siendo presumiblemente éstos observables de una manera directa.
- ¿Han de emplearse exclusivamente los procedimientos cualitativos para medir el proceso y han de emplearse exclusivamente las técnicas cuantitativas para determinar el resultado?
- ¿Son necesariamente los métodos cualitativos válidos pero no fiables y son necesariamente los métodos cuantitativos fiables pero no válidos?

Partiendo de las observaciones anteriores, llegamos a la conclusión de que los atributos de un paradigma no se hallan inherentemente ligados ni a los métodos cualitativos ni a los cuantitativos (Bericat, 1998). Cabe asociar los dos tipos de métodos, tanto con los atributos del paradigma cualitativo como con

los del cuantitativo, donde la elección del método de investigación depende de las exigencias de la situación, del tema y del contexto del proyecto.

Para Cook y Reichardt (1986), existe la sospecha de que la distinción más notable entre ambos paradigmas es la dimensión de comprobación frente al descubrimiento. Es decir, la finalidad para la cual han sido desarrollados y los resultados que se obtienen con su aplicación. Y explican: “parece que los métodos cuantitativos han sido desarrollados más directamente para la tarea de verificar o de confirmar teorías, y que en gran medida, los métodos cualitativos fueron deliberadamente desarrollados para la tarea de descubrir o de generar teorías” (p.38). Sin embargo el debate de cuáles son mejores seguirá abierto y lo importante será que de acuerdo a los requerimientos del trabajo, el investigador tenga acierto al elegir el método que mejor responda a la necesidad o realice la combinación adecuada de los métodos que necesite.

Con la intención de seguir apoyando esta metodología mixta, estos autores, plantean otros argumentos que aclaran y afianzan esta propuesta de combinación. Exponen al menos tres razones que respaldan la idea según la cual, cuando se abordan los problemas de evaluación con los instrumentos más apropiados que resulten accesibles, se empleará una combinación de los métodos cualitativos y cuantitativos.

Estos argumentos son los siguientes:

En primer lugar la investigación evaluativa tiene por lo común propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo las condiciones más exigentes. Tal variedad de condiciones a menudo exige una variedad de métodos. En segundo lugar, empleados en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado. Y en tercer lugar, como ningún método está libre de prejuicios, sólo cabe llegar a la verdad subyacente mediante el empleo de múltiples técnicas con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones.

Si bien es cierto que en el empleo conjunto de los métodos para atender a las múltiples necesidades de la investigación, la evaluación debe mostrarse receptiva a las formas nuevas y singulares y a la concatenación de los métodos, también es necesario considerar algunas de las desventajas que pueden surgir en el empleo de una metodología mixta. Y realizar las intervenciones de manera realista y apegada a las condiciones concretas.

Cook y Reichardt (1986: 49), enuncian algunas de estas desventajas del uso conjunto de estos métodos. Las razones principales que exponen son que: “la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos puede resultar prohibitivamente cara, puede suponer demasiado tiempo y exige que los investigadores tengan adiestramiento suficiente en ambos tipos de métodos para utilizar los dos”.

Una de las conclusiones más importantes de estos autores es que para llegar a una evaluación global se requieren tanto los métodos cualitativos como

los cuantitativos. En otras palabras: “existe coincidencia en admitir que ningún tipo de método es por sí solo generalmente suficiente para todas las diversas exigencias de la investigación evaluativa. Es posible que el debate entre los métodos esté empezando a experimentar una redefinición” (Op. Cit: 53).

** La combinación metodológica en esta investigación*

En el momento de seleccionar la metodología adecuada para este diseño de investigación, se presentó la duda si optar únicamente por la metodología cualitativa o pensar en algunas estrategias de tipo cuantitativo. Existía el temor de que la combinación no fuera válida o que se hiciera de manera inapropiada. Sin embargo, a la luz de los autores que abordan el tema de la metodología de investigación y considerando las necesidades del proyecto se optó finalmente por la combinación de ambas metodologías.

Como punto de partida para la combinación metodológica, se tuvo en cuenta la manera de realizar el diseño del trabajo, ya que este puede considerarse desde el punto de vista de la investigación, o desde el punto de vista de una metodología de intervención. Los diseños de investigación pueden ser cuantitativos, cualitativos o mixtos. Dentro de los diseños de investigación cuantitativa existe la posibilidad que sean experimentales o no experimentales. Por el lado de la investigación cualitativa existen principalmente los estudios de caso. En los diseños experimentales aparecen: experimentos puros, pre-experimentos y cuasi-experimentos (Hernández, 2000; Bisquerra, 1989; Patton, 2002). Por el lado de las metodologías de intervención, estas pueden ser preventivas, correctivas y de desarrollo.

Este trabajo puede caracterizarse metodológicamente desde ambas perspectivas. Desde la perspectiva de la investigación, se considera dentro del modelo cuasi-experimental por los aspectos cuantitativos que se abordan. Desde la perspectiva de metodología de intervención corresponde a una metodología de desarrollo, ya que en los objetivos están encaminados a promover en los internos un mayor conocimiento de sí mismos que favorezca a su vez la modificación de actitudes hacia sí mismo y hacia la vida en prisión. Todo con fines de favorecer un mejor desarrollo personal en ellos.

Además de la combinación en la perspectiva de la investigación y de la intervención, este es un trabajo mixto por combinar métodos cualitativos y cuantitativos para el sistema de evaluación.

Cook y Reichardt (1986), atinadamente expresan un postulado que apoya la justificación de esta combinación metodológica: “los evaluadores obrarán sabiamente si emplean cualesquiera métodos que resulten más adecuados a las necesidades de su investigación, sin atender a las afiliaciones tradicionales de los métodos. En el caso de que ello exija una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, hágase así pues” (p.41). Es por eso que ambos modelos metodológicos se aplican en esta investigación.

Dando continuidad a los argumentos de empleo conjunto de estas metodologías, estos autores comentan que de manera inevitable puede

sucedir que la comprobación sea realizada con mayor eficacia conforme a un modo cualitativo, que la valoración del impacto se realice con mayor precisión mediante métodos cuantitativos y que la explicación causal se obtenga de mejor manera a través del empleo conjunto de métodos cualitativos y cuantitativos. Razones por las que se utilizan para este trabajo ambos métodos de evaluación.

La *metodología cuantitativa* se empleará a través de tres escalas de evaluación: Escala AFA de autoconcepto de Musitu, et al (1991), Escala de clima social (CIES: Instituciones penitenciarias), de Moos, et al (1984) y Escala de actitudes (*ad hoc*) de Francisco Delgadillo (1999). Esta selección de escalas persiguen como objetivo el conocer la evolución de los diferentes rasgos que se evalúan entre el inicio de aplicación de la primera fase programa de intervención y el final del mismo. Esto con el apoyo de un grupo control que servirá para comparar los resultados con el grupo de intervención.

Es importante mencionar que la metodología cuantitativa se utilizará únicamente en la primera fase de intervención, dado que las características del programa por la conformación del grupo así lo requieren. Esta primera fase de intervención se realiza a través de un taller de desarrollo personal, donde los contenidos revisados, los conocimientos que se pretenden alcanzar y las habilidades que se requiere desarrollar, pueden ser evaluadas con apoyo de estas escalas ya diseñadas.

Las escalas se aplicarán al inicio de la intervención tanto a los internos que formarán el grupo de intervención, como a quienes serán el grupo control. Durante 8 meses de realizará la aplicación del programa de intervención y una vez finalizada, se volverán a aplicar dichas escalas a ambos grupos para conocer la diferencia y el impacto de la intervención. Dichos resultados serán triangulados a través de técnicas de la metodología cualitativa.

Para la *metodología cualitativa* se emplean fundamentalmente las técnicas de: observación (Taylor y Bogdan, 1986; Colás y Buendía, 1992; Rodríguez et al 1996), conversación cotidiana (Valles, 1999), entrevista (Mason, 1996; Rodríguez, et al, 1996; Fernández, 2006), técnicas de conocimiento y autodescripción (Cascón y Beristain, 1986; Cascón, 1990) y autoevaluación (Rogers, 1972a, 1973). La precisión conceptual y sustento teórico sobre estas técnicas específicas, se desarrollan en este mismo capítulo en los apartados relacionados con cada una de estas (Véase el 1.4.4).

Durante los procesos de investigación, cada método pretende transmitir la información que obtiene a través de un sistema de anotaciones escritas. Los investigadores cuantitativos tienden a traducir en números sus observaciones. Estos se asignan contando y midiendo. Por otro lado, los investigadores de tendencia cualitativa rara vez asignan valores numéricos a sus observaciones, pues prefieren registrar sus datos en el lenguaje de sus sujetos. Consideran que las auténticas palabras de los sujetos resultan vitales en el proceso de transmisión de los sistemas significativos de los participantes, que eventualmente se convierten en los resultados o descubrimientos de la investigación (Cook y Reichardt, 1986; Mason, 1996; Patton, 2002).

Conforme los planteamientos de estos autores, estos métodos pueden evaluar adecuadamente por sí mismos un programa de intervención. Pueden incluso abordar la cuestión de la causalidad. Por añadidura, cabe obtener grandes ventajas de la combinación creativa de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa. Cada método refleja una postura en relación con el mundo social que encarna una perspectiva singular. Según Kuhn (1970) y Neuman (2003), cada paradigma explica un volumen limitado de la realidad. De aquí que con métodos tomados de ambos paradigmas, se pretende hacer esta combinación metodológica creativa para sustentar los resultados de esta intervención.

Según se realice el proceso de evaluación, deberán recogerse diferentes perspectivas de los diversos métodos empleados en la recogida de información y captar así una visión más global de la intervención social. Es por eso que la triangulación de datos se convierte en una estrategia operacional (Denzin y Lincoln, 1994; Arias, 2000). Para Cook y Reichardt (1986), la capacidad de llegar a conclusiones semejantes acerca del programa a través de diferentes fuentes de datos refuerza la validez de las observaciones realizadas en torno a un determinado aspecto del programa.

En suma –continúan estos autores- los métodos cualitativos y cuantitativos constituyen algo más que simples diferencias entre estrategias de investigación y procedimientos de obtención de datos. Estos enfoques representan fundamentalmente diferentes marcos epistemológicos para conceptualizar la naturaleza del conocimiento, la realidad social y los procedimientos para captar estos fenómenos. Los métodos cualitativos son apropiados por sí mismos como procedimientos de estimación de la evaluación del impacto de un programa. La evaluación de programas puede resultar fortalecida cuando ambos enfoques se hallan integrados en un sistema de evaluación

Sin embargo, es necesario precisar que el uso de las dos metodologías en esta intervención no es totalmente equilibrada, ya que la metodología cualitativa es utilizada con mayor frecuencia, dadas las características de esta intervención y los objetivos que se persiguen. Esta se emplea tanto en buena parte de la primera fase y en la totalidad de la segunda fase.

** ¿Por qué una metodología mayormente cualitativa?*

Las características que se mencionan en este mismo capítulo sobre la metodología cualitativa (Ver 1.4.1), sirven de referencia para justificar de forma directa el empleo de esta metodología en la mayor parte de esta investigación. Se vuelve a enunciar cada una de ellas (pág. 23), pero ahora se plantean como respuesta y argumento ante la opción realizada por esta metodología desde el ambiente penitenciario.

El acercamiento a la vida penitenciaria con el objetivo de realizar un estudio acerca de las actitudes y su evolución en los internos más jóvenes, precisa una claridad en cuanto la metodología para evaluar este proceso. De aquí que se tengan consideraciones claves del por qué se predomina este

enfoque y conocer lo que este modelo evaluativo ilustrará en este marco de realidad. ¿Qué razones explican esta elección metodológica? ¿Por qué se eligió precisamente ésta?

a) Porque ofrece una perspectiva holística, donde se debe considerar a las personas, escenarios, condiciones, como un todo, y que no se reducen a variables técnicas de estudio. En el ambiente penitenciario no se puede hacer separación de causas, escenarios, personas o condiciones, la misma realidad orienta a la integración de todos los factores posibles en el entendimiento de las causas y en las alternativas de solución.

b) Porque los investigadores deben ser sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. En la relación con los internos, cuando es de tipo laboral o de eventual acercamiento, es posible que se establezcan barreras en la relación y comunicación. Sin embargo, cuando se establece una relación positiva y una sana integración, se logra favorablemente una influencia de los investigadores en el grupo y viceversa. Es por eso que se dice que cuando estas condiciones se establecen, tales investigadores son naturalistas.

c) Porque el investigador debe tratar de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como los otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas.

El campo penitenciario es especialmente significativo en este aspecto, ya que es condición indispensable el experimentar y empatizar de la mejor manera con los internos, para comprender su realidad. Es necesario que se establezca una relación auténtica con ellos para poder entender y comprender la profundidad que implica la vida penitenciaria.

d) Porque se deben suspender o apartar propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Incluso prejuicios sobre la vida penitenciaria y sobre todo de los mismos internos. Esta situación a nivel social es difícil, ya que la mayoría de las personas mantienen una visión negativa de los centros penitenciarios y de los internos que están en ellos. Para un acercamiento de este tipo, es indispensable eliminar prejuicios y determinadas creencias. Es necesario el acercamiento abierto y libre para captar y entender la realidad tal y como es.

e) Porque para un investigador todas las perspectivas son valiosas. No se trata de buscar la 'moralidad' o la 'verdad', sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se les ve como iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero. Es importante saber situar las visiones de los internos y conjuntar dichas perspectivas, de forma justa, inteligente y prudente.

Para poner una fuerza especial en este argumento destacamos lo que se describe en la característica mencionada (pág. 24), donde se hace alusión a

que los estudios cualitativos obtienen un foro mayor donde exponer sus puntos de vista, como lo son los '*pobres y los desviados*'. Citando a Paulo Freire en su lucha por dar voz a los no escuchados.

f) Porque los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando se reducen las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, se pierde de vista el aspecto humano de la vida social. Si se estudia a las personas cualitativamente, se llega a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Se aprende sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos. Se aprende sobre 'la vida interior de la persona, sus luchas morales, sus éxitos y fracasos' (Burguess, 1966; citado en Taylor y Bogdan, 1986: 21).

Este es uno de los argumentos fundamentales para la elección de esta metodología, porque se cree en la persona, en su visión, en su historia, en su potencial para cambiar, porque se cree en su dignidad.

g) Porque los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Estos métodos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (Bericat, 1998). Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social.

El conocimiento que se obtiene a partir de la interacción con ellos, es un elemento sustancial para respaldar la investigación y para dar validez a la intervención. Son ellos mismos los que construyen esta parte de su historia y con ello se establecen principios que orientan nuevos rumbos en el trabajo penitenciario. Es su propia vivencia la que respalda la importancia y validez de su propio trabajo y proceso de vida.

1.4.3. Evaluación inicial

En esta primera fase, la evaluación inicial será eminentemente cuantitativa. Se integra por tres escalas que en su combinación se pretende ofrezcan un panorama de realidad como punto de partida para la intervención.

Son escalas que hacen referencia a las variables de estudio, dos de ellas prediseñadas y estandarizadas por expertos. Una es la forma AFA de Autoconcepto diseñada por Musitu et al, (1991), otra es la de clima social: instituciones (CIES), creada por Moos et al, (1984) y una tercera sobre actitudes diseñada por Francisco Delgadillo (1999) *ad hoc*, para esta intervención específica.

1.4.3.1. Escala AFA de Autoconcepto (Anexo 14)
(Musitu, G., García, F, y Gutiérrez, M., 1991)

Durante los años 70, varios autores coinciden en lo inadecuado de los modelos teóricos que se utilizaban en la investigación del autoconcepto, en las limitaciones, en la calidad de los instrumentos y en las carencias metodológicas en la obtención de resultados empíricos (Wylie, 1974; Wells y Marwell, 1976; Shavelson et al., 1976; Marx y Winne, 1978; Burns, 1979).

Quienes ofrecieron una alternativa de mayor aceptación fueron Shavelson y colaboradores (1976) que formularon un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto, definiéndolo como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, la cual se basa directamente en sus experiencias en relación con los demás y en las atribuciones que el mismo realiza de su propia conducta (Musitu, et, al, 1991).

En este modelo se proponen como integrantes de este autoconcepto: componentes emocionales, sociales, físicos y académicos. Según Shavelson se considera que son siete las características fundamentales de este constructo: el autoconcepto puede considerarse como *organizado* (datos estructurados de cada persona sobre la propia percepción acumulados en diversidad de experiencias), *multifacético* (percepción propia que incluye áreas como: escuela, aceptación social, atractivo físico y habilidad) *jerárquico* (las distintas facetas del autoconcepto forman una jerarquía a partir de experiencias individuales en situaciones particulares), *estable* (tendencia a que la jerarquía de percepción se mantenga), *experimental* (la diferenciación del yo con el medio ambiente se inicia y desarrolla a medida que se madura y se aprende), *evaluativo* (cómo individuos hacemos valoraciones de nosotros mismos en situaciones particulares, esto a partir de patrones “ideales” o de “observaciones” relativas) y *diferenciable* de otros constructos teóricamente en relación (Musitu, et al, 1991).

Después de varios años de experimentación en estos componentes, se llegó a la elaboración de esta escala, la cual está formada por cuatro factores racionales: familia, escuela, relaciones sociales y emocionales.

La escala está diseñada con 36 afirmaciones en las que los sujetos tienen tres opciones de respuesta: *siempre*, *algunas veces* o *nunca*. Tales afirmaciones evalúan autoconcepto en áreas: Académica, Social, Emocional y Familiar.

Dado que la intervención se orienta en varios de sus contenidos a favorecer la construcción de un autoconcepto positivo, este instrumento está diseñado especialmente para evaluar esta percepción del interno sobre sí mismo en las diferentes subescalas que lo componen. Es por eso que se eligió esta escala con el objetivo de conocer la propia valoración de los internos sobre sí mismos en estas áreas de su vida y desde ahí obtener elementos claros para reforzar a lo largo de la intervención.

El desarrollo sobre la evaluación de actitudes hacia sí mismo que es uno de los ejes de la investigación, se ha desarrollado en el capítulo 2 de esta investigación. En ese contenido se explica el fundamento de este aspecto a evaluar y se justifica el sentido y elección de esta escala de Autoconcepto.

1.4.3.2. Escala de Clima social: Instituciones penitenciarias (CIES) (Moos, R. H., Moos, B. S. y Trickett, E. J., 1984) (Anexo 15)

El medio ambiente en el que se vive ejerce gran influencia en las actitudes de cada persona. La imitación de modelos y la incorporación de determinadas conductas van jugando a lo largo de los años un papel importante en la formación de la personalidad. En cada espacio social en el que nos desarrollamos percibimos y respiramos un clima ambiental con características propias que influyen en nuestro modo de vivir. De acuerdo con los planteamientos de los autores que diseñaron esta escala, a eso se denomina 'clima social'.

En algunas ocasiones y para determinados fines, interesa conocer y medir el clima social de ambientes específicos. Moos et al, (1984) han diseñado una escala que evalúa este clima en espacios como la familia, el trabajo, los centros penitenciarios y la escuela. Dependiendo del tipo de estudio que se realice, se elige el tipo de escala que más responda a las necesidades e intereses y se aplica conforme el diseño de estos autores.

Para nuestros objetivos de la investigación, es importante conocer la valoración que hacen los internos del clima social de su centro, y a partir de los resultados poder manejar las variables constantes como puntos a atender durante la intervención.

En el capítulo 2 de esta investigación se ha desarrollado el tema del ambiente penitenciario que explica y fundamenta el sentido de la elección de esta escala, además se ha presentado un sustento teórico de los autores sobre el diseño de la misma y su estructuración. Lo que se presenta a continuación es el esquema general de dicha escala y las subescalas que la componen. Esto se presenta como información complementaria a la que se ha citado y se plantea como un elemento de referencia.

La escala de clima social en su derivación al ambiente penitenciario, integra las dimensiones de: *Relaciones, Autorrealización y Estabilidad/Cambio*.

En la dimensión de *Relaciones* se evalúa el grado en que los sujetos tienden a implicarse en el centro, el grado en que el personal ayuda a los internos y el grado en que los internos se ayudan unos a otros, así como el grado de espontaneidad y libertad de expresión en estas relaciones. Evalúa en definitiva, la intensidad de las relaciones entre internos y entre internos y personal. En esta dimensión se incluyen las subescalas de *Implicación (IM)*, *Ayuda (AY)* y *Expresividad (EX)*.

La dimensión de *Autorrealización* se integra por las subescalas de: *Autonomía (AU)*, *Realidad (RE)* y *Personal (PE)*. Cada una de ellas evalúa un área importante de la orientación del centro en esa dimensión. La autonomía, el grado en que se estimula a los internos a ser autosuficientes, independientes y responsables de sus propias decisiones. Realidad y Personal indican la orientación del centro, si tiene tendencia a lo académico, laboral, profesional, o si da mayor importancia a los problemas de orientación personal y el conocimiento de los internos. Algunos centros dan igual importancia a los dos campos, otros a ninguna.

La dimensión de *Estabilidad/Cambio* se evalúa a través de las subescalas de *Organización (OR)*, *Claridad (CL)* y *Control (CN)*. Están sistemáticamente orientadas para apreciar todo lo relacionado con el mantenimiento del centro, funcionando dentro de unas normas claras y coherentes (Moos et al, 1984).

** Descripción de las subsescalas:*

1.- IMPLICACIÓN (IM): mide el grado en que los internos son activos y animosos en la actividad diaria en el centro, cómo interactúan socialmente con los demás haciendo cosas de su propia iniciativa y desarrollando una buena moral de grupo dentro de los programas del centro.

2.- AYUDA (AY): mide el grado en que los internos son alentados a ayudar y apoyar a los otros internos y cuánta ayuda reciben del personal.

3.- EXPRESIVIDAD (EX): grado en que el centro anima a una expresión abierta de los sentimientos (incluyendo el enfado), tanto en el personal como en los internos.

4.- AUTONOMIA (AU): grado en que se anima a los internos a tomar iniciativas programando actividades y participando en la dirección del centro.

5.- REALIDAD (RE): grado en que el ambiente donde están los internos les orienta para cuando dejen el centro en aspectos como: preparación para una profesión, proyectos para el futuro, fijación de metas y trabajo para conseguirlas.

6.- PERSONAL (PE): grado en que se anima a los internos a preocuparse de sus problemas y sentimientos personales y a intentar comprenderlos.

7.- ORGANIZACIÓN (OR): grado de importancia que la organización y el orden tienen en el centro, respecto a los internos (cómo ellos lo ven), respecto al personal (cómo anima a ese orden) y respecto a su propio desarrollo (cómo es mantenido).

8.- CLARIDAD (CL): grado en que los internos conocen las expectativas de la rutina diaria del centro y lo explícitas que son las reglas y procedimientos.

9.- CONTROL (CN): grado en que el personal utiliza medidas para supervisar a los internos, por ejemplo, en la formulación de reglas, en la programación de las actividades y en las relaciones entre internos y personal.

Para la intervención en este programa, se pensó en esta escala dado su diseño y el enfoque que tiene en sus contenidos sobre aspectos de personalidad que afloran en el ambiente de convivencia diaria. Se reflejan elementos de relaciones sociales, de habilidades y otros valores que reforzarán la percepción y actitudes hacia el centro (clima social).

Esta escala se seleccionó y se propone aplicar con la finalidad de evaluar aspectos del ambiente en que viven estos internos y de ver reflejadas con mayor claridad las necesidades más apremiantes para posteriormente ser reforzadas en el programa de intervención. Es una escala que responde de manera concreta y directa a lo que este estudio pretende. Cada una de las 90 afirmaciones que la componen, aborda situaciones concretas del clima y ambiente en este centro. La adaptación realizada en España responde a las condiciones de estructura y lenguaje de este centro mexicano.

1.4.3.3. Escala de Actitudes (Anexo 16) (Delgadillo, F., 1999) (*ad hoc*)

1.4.3.3.1. Justificación

El sustento teórico sobre del tema de actitudes, así como su formación y medición, han sido expuestos en el capítulo dos de esta investigación. De ahí se toma el fundamento y desarrollo del proceso de la construcción de esta escala. Aún así, en este apartado se retoman algunos de los puntos esenciales que sobre la elaboración de la escala se consideran necesarios.

La medición de actitudes es una labor especial, sobre todo cuando se trata de ambientes específicos. En la exploración bibliográfica no se encontró una escala de actitudes diseñada para ambientes penitenciarios y más concretamente que evalúe actitud hacia sí mismo y hacia la vida en prisión. Fue así que ante la necesidad expresa por esta intervención psicoeducativa en el ambiente penitenciario y con el apoyo de algunos profesionales tanto de evaluación educativa como de centros penitenciarios, se realizó el diseño de este instrumento experimental para evaluar actitudes en prisión.

Para Colás et al (1992: 215), “la actitud puede ser conocida, medida y modificada”. Los instrumentos que más se utilizan para la medición de actitudes son las llamadas escalas. Estas se forman por una serie de enunciados o ítems que actúan de estímulos ante los que el sujeto encuestado debe reaccionar de una manera u otra. Los ítems tienen carácter cualitativo, pero su cuantificación nos permite realizar una medición de los rasgos y atributos concretos en los que se ha subdividido la actitud.

Para la medición de actitudes las escalas más conocidas son las de Thurstone (1929), Likert (1932) y Guttman (1950) (Colás et al, 1992:215;

Bisquerra, 1989: 109). Estos autores proponen diferentes instrumentos para la evaluación de actitudes con diversos modelos y estructuras.

Para el diseño de esta escala de actitudes, se eligió el esquema de Renis Likert (1976), por las características de su elaboración, las opciones de respuesta, la estructura funcional y accesible a los internos, por ser un autor más conocido y con mayor acceso bibliográfico. Esta escala consiste en un conjunto de afirmaciones que estimulan la emisión de una respuesta que refleja la actitud de una persona ante determinado objeto o fenómeno. De acuerdo con Hernández (2000), las escalas de Likert son un instrumento poderoso para determinar con cierta precisión dos de las características de las actitudes: fuerza y dirección. La dirección se refiere al sentido en que se ha instalado la actitud de un sujeto ante un objeto, esta puede ser favorable o desfavorable, considerar algo importante o banal, autoritario o permisivo, positivo o negativo, etc. La fuerza se refiere a la magnitud de la actitud en un sentido determinado. Por ejemplo: una persona puede considerar sumamente importante un asunto, otra regularmente importante y otra poco importante.

Atendiendo los postulados de Colás et al (1992: 119), en la construcción de una escala de Likert es importante considerar los siguientes pasos:

- a) Especificar y definir la variable de actitud que se quiere medir.
- b) Formulación de ítems acerca de esta variable y redactarlos según la orientación deseada (sentido positivo, negativo y mixto).
- c) Selección de los que más interesan, eliminando los ambiguos. Para esto los ítems deben ser contrastados por un grupo de personas y eliminar los que tienen resultados contradictorios.
- d) Se elabora la escala definitiva con ítems variados.
- e) La puntuación total de cada sujeto se obtiene por la suma de las puntuaciones dadas a cada proposición.

Con base en los postulados teóricos que se presentan aquí, con los expuestos en el capítulo segundo y con el apoyo de profesionales expertos, se diseñó esta escala experimental de actitudes (*ad hoc*), teniendo como objetivo el apoyar el proceso de investigación y ampliar las técnicas de obtención de información.

1.4.3.3.2. Proceso de elaboración

Durante los meses de noviembre y diciembre de 1998, se visitaron dos centros penitenciarios del occidente de México y se pidió a los internos más jóvenes que enlistaran algunos elementos que desde su punto de vista forman o constituyen su persona y otros elementos que constituyen un centro penitenciario. Para la selección de la muestra se utilizó como único criterio el rango de edad: 18 a 25 años. En ambos centros el total de internos con estas edades era de 160.

Los resultados de esta exploración arrojaron las siguientes respuestas (aparecen ya integradas):

a) Elementos que constituyen una persona: su cuerpo (estatura, color de piel, forma del cuerpo, color de pelo, tamaño de ojos y nariz), sus pensamientos, sentimientos, cualidades, defectos, estado de ánimo, intereses, ideas, comentarios, gustos, habilidades, sentimientos, valores, sus aficiones, su inteligencia, sus conocimientos, sus enfermedades, su religión, sus penas.

b) Elementos que constituyen un centro penitenciario: canchas, dormitorios, comedor, área de visita, clínica, escuela, deporte, talleres, custodios, secretarías, los ‘profes’, los psicólogos, abogados, médicos, trabajadoras sociales, los ‘jefes’, las terapias, ‘los camaradas (buenos compañeros)’, los programas de apoyo que hay, las celebraciones religiosas, el trabajo, eventos culturales, la rutina, el ambiente que se vive, los castigos, la comida, la ‘mala vibra’, las depresiones, las broncas.

Los elementos enlistados por los internos se agruparon en diferentes categorías. Se presentan tanto las personales como las referentes al centro.

ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN UNA PERSONA
Aspectos físicos
Aspectos cognitivos
Aspectos espirituales
Aspectos sociales
Aspectos laborales
Aspectos educativos
Aspectos afectivos (sentimientos)
Aspectos morales

ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN UN CENTRO PENITENCIARIO
Aspectos de construcción material
Autoridades
Grupos de apoyo externo y sus programas (A.A., talleres, convivencias)
Custodios
Eventos deportivos y culturales
Eventos religiosos
Profesionales de ayuda (médicos, psicólogos, abogados, trabajadores sociales, profesores)
La alimentación
El trabajo
Los compañeros
El ambiente que se vive
Aspectos desagradables (rutina, depresiones, problemas, clima negativo).

Una vez elaboradas estas categorías, se les pidió a los internos que escribieran diferentes y breves afirmaciones relacionadas con cada uno de los temas enunciados. Se les pidió que en sus frases reflejaran sus necesidades o inquietudes sobre el tema. Se dejó en libertad las categorías y la cantidad de afirmaciones.

Cabe destacar que en estos listados hubo afirmaciones únicas y algunas de ellas se repetían varias veces. Por ejemplo, el 65% de las afirmaciones fueron sobre temas referentes al centro: su proceso legal, el trato de los custodios, la poca presencia y preocupación de las autoridades, la relación entre compañeros, el trabajo, el ambiente que se percibe, la calidad de la alimentación, la falta de programas de readaptación y la desorganización existente.

La tendencia de sus frases estuvo marcada mayoritariamente en sentido negativo. Se transcriben algunas de las frases más constantes: *“Aquí no nos tratan bien las autoridades”, “la comida es muy mala”, “los custodios nos tratan mal”, “nunca podemos ver al director”, “es mentira que aquí nos readaptamos”, “aquí no le importamos a nadie”, “aquí la pasamos muy mal”, “nuestros abogados no hacen nada”, “es un lugar con muchas broncas”, “aquí no se puede confiar en nadie”, “es necesario aprender la ley del silencio”, “es mejor no meterse con nadie para no tener problemas”, “todo aquí es una rutina”, “se vive mucha depresión”, “hay mucha amargura”, “no es fácil tener amigos”, “algunos trabajadores son buenas gentes”, “la gente siempre traiciona”, “me gustan los momentos de deporte”, “voy a la escuela a pasar el rato”, “algunos camaradas son buenos”, “me gusta asistir al grupo de teatro”, “casi no platico con nadie”, “me gusta estar solo”, “no se nos apoya en lo que necesitamos”, “me gusta mucho jugar”, “aquí hay mucho desmadre (desorden)”, “no me gusta estar aquí”, “este centro no rehabilita”.*

El otro 35% de las afirmaciones hacían referencia a aspectos personales, por ejemplo: autoestima, autoconcepto, sentimientos, relaciones sociales, comunicación, gustos, intereses, valores, ideas, entre otros.

De la misma forma que las frases anteriores, la redacción fue predominantemente negativa, por ejemplo: *“soy muy malo”, “yo no sirvo para nada”, “no tengo muchas cualidades”, “solo me gusta hacer desmadre”, “no me gusta ir a la escuela”, “me gusta pasarla bien”, “no me gusta preocuparme mucho”, “los sentimientos son signo de debilidad”, “no me gusta hablar de mis sentimientos”, “me han dicho que no sirvo para la escuela”, “no me gusta estar triste”, “me gusta platicar con algunos compañeros”, “me gusta hacer ejercicio para tener buen cuerpo”, “mis ideas no son buenas”, “me gusta tener mi celda limpia”, “me enfermo mucho”, “no soy inteligente”, “no se expresarme”, “siento que cuando hablo los demás se ríen de mí”, “soy malo para el deporte”, “no se trabajar en nada”, “no me gusta asistir a los grupos”, “vivo con mucho miedo”, “nadie platica conmigo”, “las personas que vienen de fuera me ayudan”, “soy muy transa (deshonesto)”, “tengo muchos problemas”.*

Posteriormente, estas afirmaciones fueron redactándose de tal manera que reflejaran una actitud, es decir, como rasgos de conducta que manifiestan una idea o conjunto de creencias con una carga afectiva depositada. En esta parte los apoyos teóricos sirvieron para formalizar esta estructuración. Se atendió a los autores que orientan sobre la elaboración de ítems para escalas de actitudes (Triandis, 1974; Likert, 1976; Lameiras, 1997). La finalidad era que las frases reflejaran el pensar y sentir de los internos, que expresaran la realidad que viven y fueran al mismo tiempo afirmaciones medibles mediante rasgos de conducta.

Con el propósito de iluminar el concepto y reflejo de la actitud de las afirmaciones, se retomaron las definiciones más tradicionales de las actitudes. Para Aroldo Rodríguez (1982) una actitud es la disposición para responder ante un hecho o situación concreta, como postura frente a una realidad. Para Rokeach (1969) es una organización relativamente duradera de creencias acerca de un objeto o de una situación que predisponen a la persona para responder de una determinada forma. Thurstone (1928) insiste más en el componente afectivo en la actitud explicándola como intensidad del afecto a favor o en contra de un objeto psicológico.

Secord y Backman (1964), hablan de la actitud y la explican como ciertas regularidades de los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente. Para Colás et al (1992: 214), “la actitud es una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y, en alguna ocasión una disposición propiamente conductual. Además, todo ello parece organizado de forma no caótica sino de una manera estructurada, sistemática, interrelacionada, de modo que el cambio en uno de los elementos influye en los demás”. Las actitudes se forjan a través del tiempo teniendo como base en su formación: la propia personalidad, el entorno familiar y los ambientes sociales más cercanos con quienes se convive.

De acuerdo con los autores anteriores, además de los que se citan en la fundamentación del capítulo dos, se entiende que las conductas observables y su carga afectiva manifiestan las ideas de la persona, proyectando en conjunto su actitud ante una realidad concreta.

A partir de la iluminación conceptual citada y ante la supervisión de profesores expertos, se redactaron 80 afirmaciones que en su contenido pudieran ser medibles según los componentes básicos de la actitud que menciona Rodríguez (1982): cognitivo, afectivo y conductual (Anexo 16-A).

Estas afirmaciones corresponden a dos variables específicas: aspectos personales y aspectos ambientales del centro. Algunas frases hacen referencia directa a la persona y otras específicamente al centro. De tal manera que en el proceso de discriminación puedan seleccionarse aquellas que evalúen actitud hacia sí mismo y actitud hacia la estancia en prisión.

1.4.3.3.3. Variables elegidas y su operacionalización

De las diversas actitudes que se pueden evaluar en jóvenes internos en un centro penitenciario, interesan para los fines de esta intervención psicopedagógica dos variables específicas: la actitud hacia sí mismo y la actitud hacia la vida en prisión.

Partiendo de la selección de las 80 afirmaciones sobre las variables elegidas para ser evaluadas, se dio paso al diseño de una pre-escala para su valoración. Esta primera escala experimental (Ver Anexo 16-B), se entregó a 20 profesores universitarios, a 30 estudiantes universitarios y a 50 internos de dos centros penitenciarios para su valoración. Interesaba conocer si las

afirmaciones eran claras en su redacción, si expresaban lo que se quería medir, si eran objeto de evaluación y si se ajustaban a las variables en cuestión. Se presentaron cinco opciones de respuesta (tipo Likert), para elegir la más adecuada.

Con los resultados y comentarios de la pre-escala (Anexo 16-B), se pasó a la selección de las afirmaciones sugeridas como más claras y medibles para la construcción de una segunda escala a prueba. La pretensión seguía siendo estructurar una escala que evaluara *actitud hacia si mismo* y *hacia la vida en prisión*, por lo cual se realizó la operacionalización de estas variables que sirvieran de base para la siguiente prueba. La operacionalización de variables se presentó en la escala de la siguiente forma:

1.- *Actitud hacia si mismo*, reflejadas en términos de autoconocimiento, autocuidado, autoconcepto, autoaceptación, creencias, valores, intereses, asertividad, regulación emocional, expresión de sentimientos y pensamientos, autorespeto, autovaloración, conjunto de ideas, entre otros.

2.- *Actitud hacia la vida en prisión*, es decir: percepción del centro, su organización y funcionamiento; asimilación de la vivencia y aceptación del estilo de vida, participación e implicación en actividades laborales, educativas, deportivas y religiosas; aspectos de socialización y comunicación; apertura a propuestas de tratamiento personal.

La segunda escala experimental (Ver Anexo 16-C), quedó compuesta por 78 afirmaciones, de las cuales 70 tienen tendencia positiva y 8 tendencia negativa. Aparecen 41 ítems que evalúan la actitud hacia sí mismo, 9 la actitud hacia el centro y 27 que combinan ambas variables. Las opciones de respuesta se cerraron en esta prueba a tres: si, no y algunas veces.

Después de una nueva valoración por los profesores expertos y con sus observaciones a esta segunda prueba experimental, se diseñó el instrumento definitivo (Anexo 16). La escala quedó compuesta por 60 afirmaciones en sentido positivo, sugiriendo nuevamente cinco opciones de respuesta: siempre, casi siempre, algunas veces, nunca, casi nunca. Según los planteamientos del diseño de escalas en autores como Likert (1976), Triandis (1974), Lameiras (1997), Hernández (2000), la dirección de la actitud se refiere al sentido en que se ha instalado ésta en la persona y que puede ser favorable o desfavorable, positiva o negativa, importante o banal. En esta escala, la dirección está planteada en la misma afirmación. Por otro lado la fuerza y consistencia de la actitud se aprecian mediante la variedad de opciones que tiene la escala.

La selección última de las 60 afirmaciones se realizó con bases en las dos variables elegidas y su operacionalización. Todo este proceso se llevó a cabo bajo la supervisión de expertos, además con la conciencia y claridad de que esta escala es un diseño experimental que se ha realizado para esta intervención específica.

La estructura del diseño quedó bajo el siguiente esquema:

Actitud hacia sí mismo

- A)** Autocuidado / Autoestima (10 ítems)
- C)** Autoconcepto (10 ítems)
- E)** Asertividad (10 ítems)

Actitud hacia la vida en prisión

- B)** Percepción del centro (organización, funcionalidad, ambiente) (10 ítems)
- D)** Participación / Socialización (10 ítems)
- F)** Aceptación del estilo de vida (10 ítems)

Para la elección de estas variables a evaluar, sirvió como apoyo el material recabado durante el proceso de exploración con los internos y la detección de necesidades principales de dichos internos a través del taller diagnóstico de la fase previa de intervención, realizado en los meses de noviembre, diciembre de 1998 y enero de 1999 (Ver capítulo IV).

De los aspectos que más afloraron en esta fase previa de intervención con ellos, son: la promoción de un cambio de actitud hacia si mismos y en consecuencia hacia la vida en prisión, ya que son situaciones que en su mayoría se reflejan como negativas.

Respecto al *cambio de actitud hacia si mismo*, los internos necesitan tener mayor conciencia del cuidado de sí mismo (autocuidado), tanto en su cuerpo, como en las actividades que realiza. Necesita cambiar de actitud respecto a su alimentación, sus ritmos de sueño, el no maltrato a su cuerpo (tatuajes, arracadas, piercing), higiene corporal, bucal, búsqueda de espacios de crecimiento, búsqueda de personas positivas, participación en actividades constructivas, búsqueda del contacto interior, etc.

Necesita elevar sus niveles de autoestima, ya que reflejan constantemente expresiones de poca valía y poco aprecio hacia sí mismos. Igualmente una realidad fundamental en la vida de los internos es el autoconcepto negativo que reflejan de si mismos. Esta es una de las principales necesidades detectadas: hacer consciente el autoconcepto que manejan de si mismos y en la mayor medida posible, procurar la construcción de un autoconcepto positivo o menos negativo.

La expresión adecuada de ideas, opiniones, sentimientos, es otra necesidad fundamental en los internos. Cargan con aprendizajes de expresiones inadecuadas que los meten en conflicto constante. De ahí la importancia de que cambien de actitud a través del aprendizaje de estrategias asertivas en la comunicación.

Con relación al *cambio de actitud hacia la vida en prisión*, los internos necesitan tomar consciencia de la realidad que viven, asumir el tiempo y el espacio que estarán privados de su libertad física. Conforme se asuma y acepte la realidad que tienen, la participación en las actividades grupales y en

las de crecimiento propio será mayor y fructífera. La estancia estará cargada de menos angustia y la vida será más llevadera. Esto le dará la oportunidad de valorar con mayor equilibrio y objetividad la labor del centro, de sus autoridades, del personal y de los programas de recuperación brindados.

1.4.3.3.4. Medición y aplicación

Esta escala de actitudes pretende evaluar en internos jóvenes de un centro penitenciario dos variables concretas: *ACTITUD HACIA SI MISMO*, mediante rasgos de *autocuidado/autoestima*, *autoconcepto* y *asertividad*, y la *ACTITUD HACIA LA VIDA EN PRISIÓN*, reflejada en la *percepción* que tienen *del centro*: su organización, funcionalidad, ambiente; la *participación* en las diferentes actividades propuestas y socialización entre compañeros y trabajadores; y los rasgos de *aceptación del estilo de vida* durante el tiempo que dure su estancia.

Para el diseño estructural del instrumento se tomó como referente un modelo de técnicas de estudio de J. Luis Díaz Vega (1987) y para las opciones de respuesta se eligió una escala Likert de 5 opciones, para tener un margen más claro en la interpretación de los resultados. Estas están dirigidas a la frecuencia de la conducta (siempre, casi siempre, algunas veces, nunca y casi nunca), considerando que toda conducta con su carga afectiva, refleja una idea, integrando entre estos tres elementos una actitud. De tal modo que la dirección de la actitud nos la presenta la afirmación, dado que supone una implicación del sujeto al estar redactadas en presente activo. Y la fuerza de la actitud nos la brinda la frecuencia presentada en la respuesta elegida (Hernández, 2003).

En el momento de la aplicación es importante explicar a los internos algunas consideraciones:

- a) La finalidad de este instrumento,
- b) La confidencialidad de la información que se obtenga,
- c) La estructura de la escala y forma de resolver.

Esto además de estar especificado por escrito en la introducción de la escala, es necesario que los aplicadores lo resalten verbalmente.

1.4.3.3.5. Calificación e Interpretación

Para la calificación es necesario hacer el vaciado de los resultados en la *hoja de puntajes y gráficas* (Anexo 16), anotando los siguientes valores:

Siempre (5 puntos)
Casi siempre (4 puntos)
Algunas Veces (3 puntos)
Casi Nunca (2 puntos)
Nunca (1 punto)

Después se hace la suma de puntos por subescala y se pasan los totales a las gráficas. Las subescalas A, C y E evalúan la actitud hacia sí

mismo y las subescalas B, D y F la actitud hacia la vida en prisión. Cada subescala tiene un total de 50 puntos deseables, a partir de ahí se aprecia en la gráfica las necesidades de cada interno en las subescalas que obtenga menos puntos. Estas serán el indicador de las áreas a reforzar durante el programa de intervención.

Una vez calificados todos los instrumentos, se hace un vaciado grupal y se realizan las gráficas correspondientes. Una vez realizada la intervención se vuelve a aplicar la escala a los grupos de intervención y control bajo el mismo procedimiento. Después se compararán los resultados de ambas aplicaciones.

Los resultados arrojados darán cuenta de los niveles de actitud de los internos. A mayor puntuación en la subescala se interpreta una actitud positiva y viceversa. La siguiente escala apoya la interpretación de los resultados:

- 38 a 50 Actitud positiva
- 24 a 37 Actitud regular
- 10 a 23 Actitud negativa

Un interno que obtiene bajos puntajes (10-23) en A, C, y E, manifiesta tener una actitud negativa hacia sí mismo, en aspectos de autocuidado (no se atiende lo suficiente, se descuida), autoconcepto (refleja una visión pobre de sí mismo) y de asertividad (refleja una actitud de poca asertividad en su comunicación).

En aspectos referentes al centro B, D y F, quien obtiene bajos puntajes (10-23), manifiesta una negativa percepción del centro, en cuanto su organización, funcionalidad, autoridades, custodios, profesionales de ayuda, así como poca participación en las actividades propuestas, poca implicación en el ritmo diario de trabajo, deporte, convivencia; y poca aceptación por el estilo de vida que debe llevar durante el tiempo que esté ingresado. De alguna manera es un rechazo a la experiencia y a los significados que toda esta encierra.

Los puntajes intermedios indican una actitud regular (24 – 37).

Y los puntajes más altos (38 – 50) reflejan una actitud positiva en cualquiera de las dos variables en cuestión. Manifiestan mejores percepciones de sí mismo y de la vida en prisión. Aunque debe matizarse concretamente en qué subescalas mantiene una mejor actitud.

1.4.4. Evaluación del proceso

Durante 8 meses se llevará a cabo la aplicación de este programa psicoeducativo de intervención en su primera fase, tiempo en el cual interesa conocer la evolución de los internos participantes con relación a los objetivos planteados, principalmente en el campo de las actitudes.

Es necesaria la implementación de estrategias de evaluación durante el proceso de intervención, para conocer la asimilación de los contenidos

propuestos y sobre todo el impacto de dichos contenidos en la generación de nuevas habilidades y actitudes en los participantes.

Serán 5 las técnicas que se emplearán en la obtención de información para conocer el cumplimiento de los objetivos del programa: observación participante, conversación cotidiana, entrevista, actividades del taller y retroalimentación. Todas ellas de la metodología cualitativa.

1.4.4.1. Técnica de observación

La observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce (Rodríguez et al 1996). Además, estos autores afirman que observar, en su sentido más básico, “supone advertir los hechos como se presentan y registrarlos siguiendo algún procedimiento físico o mecánico” (p. 149). La observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Esta constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema.

Para Colás y Buendía (1992), la observación es una serie de técnicas diversas que pretenden describir y obtener información sobre sujetos o ambientes a partir de comportamientos e interacciones manifiestos. Según estas autoras para que la observación pueda considerarse método de investigación debe ser: intencional, estructurada y controlada.

Existe una variedad importante de tipos de observación, clasificados de acuerdo con los criterios de necesidad y funcionalidad. Anguera (1985, 1998) propone la siguiente clasificación:

- a) *Según el proceso seguido al observar:*
 - Observación no sistemática u ocasional.
 - Observación sistematizada o controlada.
 - Observación muy sistematizada.

- b) *Teniendo en cuenta el control de la situación:*
 - Observación natural o espontánea.
 - Observación de laboratorio.

- c) *De acuerdo al papel que adopta el observador:*
 - Observación participante
 - Observación no participante.

Por su parte Rodríguez et al (1996) explican la técnica de la observación a partir de varios sistemas:

a) *Sistemas categoriales:* estos son cerrados, en los que la observación se realiza siempre desde categorías prefijadas por el observador.

b) *Sistemas descriptivos:* son abiertos, en los que la identificación del problema puede realizarse de un modo explícito aludiendo a conductas, acontecimientos o procesos concretos.

c) *Sistemas narrativos*: los cuales permiten realizar una descripción detallada de los fenómenos a observar y explicar procesos en curso.

d) *Sistemas tecnológicos*: los cuales se caracterizan por ser abiertos y fácilmente adaptables a otros sistemas de observación.

Y de forma separada a estos sistemas exponen la *observación participante*.

* *Observación participante*

La observación participante involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante el cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1986). Esta técnica es uno de los procedimientos de observación más utilizados en la investigación cualitativa y uno de los elementos más característicos de este tipo de investigaciones (Rodríguez, et al, 1996, Anguera, 1991, Álvarez, 2003). En cuanto al procedimiento, este tipo de observación no aporta diferencias significativas a otras formas de observación. Es la *naturaleza de la participación* lo que la distingue y caracteriza.

De acuerdo con estos autores, se puede considerar a la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. Esta implicación supone participar en la vida social y las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o institución. En cierta medida también aprender los modos de expresión y formas de relación.

Para Patton (2002), Mason (1996), Colás y Buendía (1992), la mayor peculiaridad de este tipo de observación es su carácter flexible y abierto, pues no responde a un diseño rígido de investigación. Anguera (1985) menciona entre sus ventajas el que facilita la obtención de datos internos de un grupo que resultarían inasequibles por otros medios y que ofrece mayor nivel de profundización en la vida de los grupos al permitir reunir datos de lo que se dice y se hace, y también sobre los juicios acerca de determinadas conductas.

Al mismo tiempo, la observación participante supone una serie de habilidades sociales que deben sumarse a las propias del investigador. Esta vivencia en la práctica no es sencilla, pues el investigador debe aprender a realizar un doble rol, tanto como participante como el de observador. Sin embargo esto garantiza una mayor calidad en las observaciones por el contacto directo con la realidad observada. Esto facilita el conocer más de cerca a las personas y los problemas con que se enfrentan y preocupan (Rodríguez et al 1996).

En el campo penitenciario tiene una limitante con relación al tiempo, ya que se puede ser participante durante el tiempo que se realizan las actividades con los internos, pero no se puede ser participante en la vida cotidiana. Si embargo la riqueza del poder realizar este tipo de observación tendrá un valor muy singular.

El empleo de esta técnica de observación supone la consideración de algunos rasgos importantes para que esta se realice adecuadamente y logre sus propósitos con la calidad requerida. Ante estas consideraciones que los autores mencionan, se irá especificando lo que dentro de esta intervención de ambiente penitenciario requiere dentro del proceso.

a) Aprendizaje del *lenguaje*. Un aspecto importante de la observación participante consiste en aprender el modo en que la gente utiliza el lenguaje (Becker y Geer, 1957; Spradley, 1980; González, 1997), ya que las palabras y símbolos utilizados en sus propios mundos pueden tener significados diferentes en los mundos de los informantes (Taylor y Bogdan, 1986, Neuman, 2003). Esta consideración es fundamental en el ámbito penitenciario donde el uso del lenguaje es sumamente especial. Hay una serie de conceptos y “jerga” típica que es necesario conocer y saber interpretar adecuadamente.

b) Toma de *notas*. La observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. La necesidad de elaborar informes completos sobre la investigación, supone la toma de estas notas después de cada observación y después de contactos más ocasionales con los informantes (Neuman, 2003; Hernández, 2000). El equipo de intervención debe procurar que la toma de notas nunca se realice en presencia de los internos, o se haga de manera discreta. El hecho de que haya varios miembros en el equipo de intervención tiene entre sus objetivos, que mientras unos coordinan las actividades del taller, los demás realicen observaciones, tomen nota de lo observado y una vez terminada la sesión, se pongan en común las notas tomadas sobre las observaciones realizadas.

c) *Comentarios* del observador. Las notas de campo no deben incluir sólo descripciones de lo que ocurre en un escenario, debe contener también los sentimientos, interpretaciones e intuiciones del investigador. Estos deben anotarse al final del informe, ya sea como ‘Observaciones’ o como ‘C.O’ (Comentarios del Observador) (Op. Cit.). Los observadores del equipo en esta intervención deberán tener el cuidado de realizar estas anotaciones que en un futuro servirán para comprender mejor el proceso y a los participantes.

d) Descripción de *escenarios y actividades*. Al redactar las notas hay que esforzarse por describir el escenario y las actividades con detalles suficientes como para dar forma a una imagen mental del lugar y de lo que en él ocurre. Es importante tener cuidado de emplear términos descriptivos y no evaluativos.

e) Descripciones de *personas*. Así como los escenarios y actividades, las personas deben ser cuidadosamente descritas en las notas. Cada persona transmite cosas importantes sobre sí misma y asume supuestos respecto de otros por su manera de vestir y conducirse. Goffman (1959, 1971) utiliza la expresión ‘manejo de impresión’ para designar el modo en que las personas tratan de influir activamente sobre lo que los otros piensan sobre ellos.

f) Registro de *lo que no se comprende*. Los observadores participantes con frecuencia oyen frases y conversaciones que no comprenden por completo. Es importante que a pesar de la no comprensión, estas notas

aparezcan en el informe, para intentar relacionarlas con posteriores o anteriores observaciones (Taylor y Bogdan, 1986: 72-89).

** La triangulación en la observación participante*

En la observación participante se llama triangulación a la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos (Arias, 2000; Denzin, 1978; Patton, 1980). Esta suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes. Mientras más datos se obtengan de la realidad estudiada, se favorece más la comprensión profunda y clara de las personas y escenarios en estudio.

Esta se logra a través de las entrevistas que durante el proceso de la investigación se van realizando y con el análisis de documentos escritos que se producen durante este proceso. Pueden ser: informes oficiales, comunicaciones internas, correspondencia, contratos, nóminas, archivos, formularios de evaluación y diarios. Los investigadores pueden también analizar los documentos históricos y públicos a fin de obtener una perspectiva más amplia respecto a un escenario (Op. Cit). En el desarrollo de este programa serán importantes los materiales que se obtengan de las diferentes actividades que se implementen en el taller, por ejemplo: cuestionarios, test, hojas de trabajo, entre otros.

Otra forma de triangulación es la investigación en equipo: dos o más investigadores estudian el mismo escenario (Becker y otros, 1961, 1968; Bogdan y otros, 1974; Mason, 1996). Arias (2000) defiende convincentemente la investigación en equipo como una alternativa posible al trabajo tradicional. Dentro del proceso de esta intervención la observación en equipo debe ser un elemento importante, se procurará que los diferentes miembros que lo integren se organicen de tal modo que las observaciones realizadas al grupo de internos se integren y complementen para tener una perspectiva más completa del grupo. Como se mencionó en la toma de notas previa, los facilitadores tendrán una organización tal, que cuando algunos coordinen la actividad, los demás puedan realizar las observaciones.

Arias (2000) y Patton (2002), Taylor y Bogdan (1986), comentan que el equipo puede desarrollar una comprensión más profunda con la observación participante. Con el trabajo en equipo se puede tener un alto grado de flexibilidad en las estrategias, ya que los investigadores tienen distintas habilidades sociales y diferentes maneras de relacionarse con las personas. Esto enriquece los resultados y favorece una perspectiva más integral del fenómeno de estudio.

** Cuestiones éticas en la observación participante*

Taylor y Bogdan (1986) hacen hincapié en una serie de reflexiones sobre aspectos éticos en este tipo de observación, ya que como método de investigación que nos involucra en la vida cotidiana de la gente, la observación

participante revela lo mejor y lo peor de los otros y con mucha frecuencia nos enfrenta con situaciones problemáticas ética y moralmente irresolubles.

El ingreso en un escenario generalmente implica una especie de pacto: la seguridad implícita o explícita de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a perjuicios, ni interferir en sus actividades. Una vez en el escenario, tratamos de establecer *rapport* con ellos, un cierto nivel de confianza y disposición abierta, y de ser aceptados como personas que no abren juicio ni son amenazantes. ¿Qué hacer entonces cuando los informantes cometen actos que nosotros consideramos desagradables, ilegales o inmorales? O también ¿qué hacer cuando revelan información confidencial que supone un nivel de privacidad muy alto?

Estos autores exponen que “la mayor parte de los investigadores deben ser leales a sus informantes o a la consecución de las metas de la investigación. Hay que evitar cualquier compromiso que interfiera la investigación o viole el pacto con los informantes” (p. 95).

Insisten en que independientemente de lo que se observe, el investigador debe establecer el compromiso de no volver la espalda ante el sufrimiento de seres humanos. Una tarea no fácil sobre todo cuando la investigación es de tipo institucional y está ligada con los sistemas de justicia, como es el caso de este programa penitenciario. Por el contrario, estos autores afirman que los investigadores tienen la firme obligación moral de actuar basándose en lo que observan y que antes de quedar demasiado comprometido en un estudio, estrechamente ligado a los informantes, antes de simpatizar demasiado con las perspectivas de estos últimos, es sensato saber dónde habrán de trazarse los límites (Op. Cit.).

Concluyen estos autores afirmando que “como investigadores, advierten el hecho de que retirarse de todas las situaciones moralmente problemáticas impediría comprender y cambiar muchas cosas del mundo en que vivimos” (p. 99). Razón por la cual es importante y necesario saber enfrentar y resolver adecuadamente aquellas cosas que resulten problemáticas.

En esta intervención los aspectos éticos deben atenderse con sumo cuidado, explicando a los internos participantes desde el inicio los objetivos de dicho estudio y el uso que se dará a la información que se obtenga, cuidando siempre el anonimato en todo tipo de reflexiones y comentarios. De igual forma se respetará la decisión de ellos cuando algún aspecto de lo que surja en el trayecto de la aplicación, consideren que no deba aparecer.

Los ambientes penitenciarios, en la variedad de sus componentes, ofrecen una riqueza especial para este tipo de investigaciones, siempre y cuando se procure el respeto y el prudente manejo de la información que se obtiene.

** La aplicación de la observación participante en esta intervención*

En el diseño de esta intervención el objetivo principal es el proceso en el cambio de actitud de los internos. Dado este interés, se anotan algunas conductas observables las cuales reflejan una actitud, ya que toda conducta tiene generalmente una idea y un sentimiento que la sustentan, con esto se revelan los tres componentes de la actitud: cognitivo, afectivo y conductual.

Si bien es cierto que la meta final es el cambio de actitud hacia sí mismo y hacia la vida en prisión y eso se evaluará al final del programa, es importante durante el periodo de intervención ir apreciando las conductas ordinarias con relación al taller, a los compañeros y asesores, para conocer sus formas de reaccionar, sus maneras de responder y las conductas más significativas en ellos. Estas mismas conductas irán dando cuenta de forma indirecta de la modificación de las variables principales.

Para concretizar el aspecto de observación participante en equipo, estas conductas serán observadas por los facilitadores en todas las sesiones en un número determinado de internos. Cada facilitador tendrá un listado de internos a quienes debe observar, procurando no hacer anotaciones en el momento. Una vez terminada la sesión, se anotarán las observaciones realizadas durante la sesión de trabajo.

Para respetar y responder al proceso de la observación conforme lo mencionan Colás y Buendía (1992: 183), se establecen una serie de criterios a observar durante las sesiones de trabajo con los internos. Estas son conductas que en conjunto pueden reflejar de manera espontánea el pensar y sentir de los internos hacia las personas y eventos donde participa.

Esta guía de observación favorecerá la labor de los facilitadores durante el trabajo con los internos, ya que en la participación con ellos en las actividades, estos elementos servirán para focalizar los aspectos más significativos para los fines de esta investigación.

Para establecer estos criterios a observar, se tomaron en consideración las variables centrales en esta intervención, conductas que revelan posturas sobre sí mismos, sobre su vida en prisión y algunas habilidades sociales a desarrollar. El listado de criterios se centra en los aspectos fundamentales que interesan al programa de intervención y que están descritos principalmente en los capítulos 2 y 4 de esta investigación.

Además de la asistencia y participación en el taller, es importante observar en los internos, la actitud con la que asisten, el ánimo con el que llegan, su presentación externa, la cercanía que establecen, su implicación en las actividades, las verbalizaciones sobre sí mismos y sobre su estancia en el centro, la atención que prestan a facilitadores y compañeros, las retroalimentaciones que realizan y la espontaneidad de sus conductas. Así como una serie de habilidades sociales que en el compartir grupal son importantes, tales como: hablar en público, expresión asertiva de pensamientos y sentimientos, el rechazar peticiones, defender derechos, entre otras. Estos

rasgos observables reflejan al mismo tiempo valores más profundos, que ponen de manifiesto la actitud de la persona y a través de estas conductas se podrá ir observando el proceso que viven los internos participantes.

Dentro de esta guía de criterios de observación, se incluyen también algunas habilidades sociales, dado que es uno de los temas que se integra en el programa y sobre el cual se trabajará con los internos. Algunos criterios corresponden tanto a habilidad social como a la actitud, que en fondo refleja el ser de la persona. Esta selección está basada tanto en la observación realizada previamente con este grupo de internos y fundamentada en las propuestas de Ross & Fabiano (1985), Kelly, J. A. (1992) y Caballo, V. E. (1993).

En la guía se especifican conductas (habilidades/actitudes), y al mismo tiempo los componentes verbales, paralingüísticos y no verbales que acompañan estas conductas (Caballo, 1993). Los parámetros de evaluación varían según la conducta a observar, en cada casilla se especifica la medida correspondiente para cada conducta.

GUIA DE OBSERVACIÓN

CONDUCTAS A OBSERVAR			
Puntualidad	Buena	Regular	Mala
Apariencia personal (presentación)	Buena	Regular	Mala
Saludo a compañeros y facilitadores	Siempre	A veces	Nunca
Implicación en las actividades propuestas	Mucho	Regular	Poco
Cuidado en el uso de los materiales de trabajo	Mucho	Regular	Poco
Disponibilidad para asear el lugar de reunión	Mucha	Regular	Poca
Iniciativa para alguna actividad	Buena	Regular	Mala
Comentarios sobre sí mismo	Buenos	Regulares	Malos
Opiniones sobre la vida del centro	Buenos	Regulares	Malos
Saber escuchar	Siempre	A veces	Nunca
Tolerancia ante opiniones contrarias	Siempre	A veces	Nunca
Silencio participativo y expresivo	Siempre	A veces	Nunca
Comportamiento con los custodios	Bueno	Normal	Malo
Iniciar y mantener una conversación.	Bien	Regular	Mal
Hablar en público.	Bien	Regular	Mal
Enfrentar a los superiores.	Siempre	A veces	Nunca
Defender sus derechos.	Siempre	A veces	Nunca
Expresar molestia, desagrado o enfado.	Siempre	A veces	Nunca
Aceptar cumplidos.	Bien	Regular	Mal
Hacer cumplidos.	Siempre	A veces	Nunca
Preocuparse por los sentimientos de los demás.	Siempre	A veces	Nunca
Hacer críticas.	Buenas	Regulares	Malas
Recibir críticas.	Siempre	A veces	Nunca
Pedir información.	Siempre	A veces	Nunca
Expresar opiniones.	Bien	Regular	Mal
Presentar estrategias de solución de un problema.	Bien	Regular	Mal
Expresar reconocimiento.	Bien	Regular	Mal
Expresar aprecio.	Bien	Regular	Mal
Pedir favores.	Siempre	A veces	Nunca

Rechazar peticiones.	Siempre	A veces	Nunca
Mostrar liderazgo.	Siempre	A veces	Nunca
Recibir quejas de los demás.	Siempre	A veces	Nunca
Expresión facial	Agradable	Normal	No agrada
Contacto visual	Mucho	Normal	Poco
Sonrisas	Constantes	Normales	Ausentes
Contacto físico	Mucho	Normal	Poco
Gestos	Bastantes	Normales	Pocos
Volumen de voz	Alto	Regular	Bajo
Entonación	Expresiva	Normal	Poco exp.
Fluidez verbal	Buena	Regular	Mala
Velocidad	Alta	Normal	Baja
Claridad	Mucha	Normal	Poca
Tiempo al hablar	Mucho	Regular	Poco
Contenido	Interesante	Normal	Poco int.
Humor	Bueno	Normal	Poco
Preguntas	Siempre	A veces	Nunca
Respuestas a preguntas	Siempre	A veces	Nunca

Adaptación basada en: Ross & Fabiano (1985), Kelly, J. A. (1992) y Caballo, V. (1993).

Según las descripciones de Fernández (2006), este tipo de observación entra en la categoría de observación participante, ya que existe una interacción directa entre el observador y el observado porque ambos comparten actividades comunes, tienen un elevado grado de implicación en las mismas y forman parte o son miembros del mismo contexto o grupo. Esta situación permite al observador tomar parte de las conversaciones y actividades que se realizan en grupo.

Para ampliar este sentido de flexibilidad en este tipo de observación, esta autora continúa su comentario: “A diferencia de la observación muy sistemática, en este tipo de observación las categorías elaboradas antes de iniciar el proceso de recogida de datos, pueden alterarse a medida que avanza dicho proceso para garantizar la fiabilidad y ajustarse al objeto de estudio y a los objetivos de la investigación” (Op. Cit: 103). El diseño de esta guía pretende favorecer en los facilitadores la identificación de las conductas más significativas que reflejen la evolución de habilidades y actitudes en los internos

1.4.4.2. Técnica de conversación cotidiana (Valles, 1999)

A través del concepto de conversación cotidiana y su práctica específica, se pretende hacer notar la diferencia con la entrevista formal, principalmente con los objetivos que encierra cada una. Ambas técnicas serán utilizadas en esta intervención, pero conviene delimitar los alcances de esta primera, para no confundirla con la técnica de la entrevista.

Miguel S. Valles (1999) habla de la conversación en la vida cotidiana como un referente y paso previo a la entrevista. Es por eso que se necesita diferenciar una parte y otra del proceso. “La conversación en situaciones naturales de la vida cotidiana, supone un punto de referencia constante, la mejor práctica preparatoria de la realización de entrevistas con fines

profesionales” (p. 178). Esto es significativo sobre todo cuando la observación participante supone contacto directo y constante con los internos.

Para ir clarificando la diferencia, el autor cita a Schatzman y Strauss (1973): “En el campo, el investigador considera toda conversación entre él y otros como formas de entrevista... El investigador encuentra innumerables ocasiones –dentro y fuera de escena, en ascensores, pasillos, comedores e incluso en las calles- para hacer preguntas sobre cosas vistas y oídas... Las conversaciones pueden durar sólo unos pocos segundos o minutos, pero pueden conducir a oportunidades de sesiones más extensas” (Op. Cit: 178).

El diseño propuesto para este centro penitenciario, implica que los asesores realicen observación participante dentro del taller que se empleará como recurso metodológico, lo cual lleva consigo una interrelación permanente entre éstos con los internos. Las conversaciones espontáneas y cotidianas serán a su vez un recurso importante para conocer la realidad que se vive dentro y principalmente para conocer el impacto y utilidad de la intervención. Estas conversaciones, que no llegan a tener los elementos de una entrevista formal, serán empleadas como medio de obtención de información, basados en los postulados de estos autores. La entrevista cualitativa, en su gran variedad de opciones, abarca también estas conversaciones informales y casuales. Podríamos decir que es un preámbulo o bosquejo de una entrevista más integrada.

Hay una reflexión metodológica de Caplow (1956, citado en Valles, 1999: 180), que apoya la comprensión de la relación y complementación entre la conversación ordinaria y la entrevista profesional. Este autor da algunas pistas de por qué la entrevista es similar y sin embargo diferente de una conversación. Por un lado, sostiene que, en beneficio del funcionamiento de la entrevista, el entrevistado debe percibirla como una conversación, sin que se dé cuenta de la estructura de la interrogación, el orden de las preguntas, o los objetivos del entrevistador. Por otro lado, afirma que la entrevista formal se diferencia de algunas conversaciones de la vida cotidiana, respecto a las que resulta más gratificante. Las razones que menciona son:

- a) En la entrevista, la participación del entrevistado y del entrevistador cuentan con expectativas explícitas, uno de hablar y otro de escuchar.
- b) El entrevistador anima constantemente al entrevistado a hablar, sin contradecirle.
- c) A los ojos del entrevistado, el encargado de organizar y mantener la conversación es el entrevistador.

Estos elementos no forman parte necesariamente en la conversación cotidiana, ya que las expectativas no siempre son explícitas, la animación en el diálogo es común y el círculo de comunicación que se establece es compartido por ambos. Es un fenómeno natural y espontáneo que brinda elementos importantes en el encuentro casual.

Dentro de la intervención con el grupo de internos, la conversación cotidiana será un elemento importante para el acercamiento y establecimiento

de confianza con ellos. En este tipo de ambientes los temas espontáneos suele ser variados por el contacto que tienen los internos con personas de fuera y viceversa. Este encuentro natural debe aprovecharse para entablar diversas conversaciones y fortalecer las vías de comunicación con los internos.

Dentro del ambiente penitenciario las noticias del mundo externo les provocan una curiosidad especial y al mismo tiempo existe en los internos una necesidad de comentar lo que ordinariamente viven. Esta conjunción de necesidades e informaciones será un aspecto esencial en la vivencia. A través de los diálogos espontáneos y naturales la comunicación se mantendrá y serán un buen recurso para conocer de forma directa la experiencia y el proceso del programa y rasgos de la vida de los internos.

1.4.4.3. Técnica de entrevista

La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra (entrevistado), para obtener datos sobre un problema o aspecto determinado. Esta supone la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de la interacción verbal (Rodríguez, et al, 1996: 167).

La entrevista persigue conocer “cómo los participantes conciben sus mundos y cómo explican estas concepciones” (Shatzman y Strauss, citado por Goetz y LeCompte, 1988: 140). Según Holstein y Gubrium (2002, citado en Fernández, 2006: 106), es una de las más empleadas en el campo de las ciencias sociales como fuente generadora de datos que permite explorar y acceder al significado de las subjetividades del entrevistado.

El hecho de utilizar esta técnica dentro del sistema de evaluación, se justifica en la necesidad de conocer a nivel personal las impresiones, acuerdos, desacuerdos y avances con los internos, de acuerdo al programa de intervención. Es una manera personalizada de percibir el impacto que tiene el trabajo en ellos. Al mismo tiempo, este espacio de diálogo entre entrevistador y entrevistado sirve para clarificar aspectos personales que sobre los temas del taller vayan surgiendo y que el interno no encuentre en el grupo la confianza y apertura suficiente para hablar de ello.

Esta es la doble finalidad: por un lado retroalimentar la vivencia de la intervención a nivel personalizado y al mismo tiempo atender de manera individual contenidos relacionados con la vida del interno participante.

A nivel funcional, cada asesor tendrá un número asignado de internos a los cuales irá entrevistando durante el proceso de la intervención. De igual manera se comentará la opción a los internos de acercarse con cualquiera de los asesores cuando tenga una necesidad especial y solicite la entrevista.

En diferentes tipos de entrevistas que pueden utilizarse en la investigación cualitativa, encontramos: *estructurada, no estructurada o en profundidad y entrevista de grupo* (Rodríguez, et al, 1996: 167). Colás y Buendía (1992: 212) coinciden en esta división ampliando un poco los conceptos:

- *Estructurada*: se realiza partiendo de un cuestionario previamente elaborado y cuya principal característica es la inflexibilidad, tanto en las cuestiones planteadas como en el orden y presentación de las preguntas.
- *Semiestructurada*: estas son más flexibles y abiertas. El entrevistador tiene la libertad de alterar el orden y la forma de preguntar, así como el número de preguntas. Se dispone de un guión base que puede modificarse por intereses de la entrevista, aunque manteniendo el objetivo.
- *No estructurada*: es la más utilizada en los estudios exploratorios. La flexibilidad es total y el entrevistador tiene la libertad para actuar en cada caso. Este tipo de entrevista, según los fines que persiga puede ser: clínica, profunda y focal.

Para el caso de esta intervención, cuando la entrevista tenga como objetivo la retroalimentación sobre el avance del programa y los aprendizajes logrados, será bajo el modelo de entrevista semiestructurada, insistiendo que en ella los participantes van construyendo el guión durante sus interacciones. Es más abierta y el entrevistador tiene libertad para insertar los temas que considere oportuno y en el orden que estime conveniente, sin que ello afecte a la consecución de los objetivos que se perseguían con la misma. (Fernández, 2006). Sin embargo, cuando sea entrevista de acompañamiento personal se realizará desde el modelo rogeriano del enfoque centrado en la persona, la cual se explica más adelante en este mismo apartado.

Smith (1995) y Mason (1996), enuncian una serie de características que definen la entrevista semiestructurada y que a su vez la distingue de otros tipos de entrevista:

- Establecimiento de un 'rapport' con el entrevistado que le muestre sensible a sus reacciones e intereses.
- El orden de las preguntas es poco importante.
- El entrevistador es libre para iniciar o interrumpir una discusión.
- El entrevistador puede seguir los comentarios del interlocutor y abandonar momentáneamente las directrices que seguía la entrevista.
- Las preguntas son fundamentalmente abiertas de modo que 'generen' datos y no sólo los recoja (Mason, 1996). En las respuestas a estas preguntas se puede encontrar información sobre los pensamientos, creencias, expectativas y en definitiva datos subjetivos que difícilmente se pueden obtener con preguntas cerradas.
- Las preguntas deben ser neutrales para no dirigir y condicionar las respuestas del interlocutor.
- Los enunciados deben ser formulados en un lenguaje conocido para el participante, que garantice su comprensión y la aportación de respuestas relacionadas con los mismos y no con su interpretación errónea o incompleta.

Con estos planteamientos es claro el eje de este tipo de entrevista, donde a partir de la construcción del diálogo y retroalimentación, es importante que el entrevistador conozca de forma directa la experiencia sobre el taller y otros aspectos del entorno en cada uno de los internos.

En otros momentos, cuando la entrevista sea solicitada por el interno y tenga como objetivo el acompañamiento de una situación personal, se seguirá para ser coherente con el modelo rogeriano, un tipo de entrevista no estructurada “donde ambos interlocutores, conversan e intercambian informaciones sin seguir un guión previamente establecido y sin importar hacia qué temas o contenidos se dirige el rumbo. En estos casos, el control parece imponerlo el entrevistado pues son sus respuestas las que orientan las intervenciones del entrevistador” (Fernández, 2006: 108).

De acuerdo con los postulados de Carl Rogers la entrevista no directiva tiene como objetivos “la independencia o integración del individuo y el ayudar a su crecimiento de modo que pueda afrontar sus problemas presentes y futuros de manera más integrada” (Rogers, 1972b: 98).

Rogers (1972b) continúa presentando en su propuesta, algunas de las características más importantes de la entrevista desde su enfoque:

- Respeto total por la persona entrevistada.
- Abstención y no interferencia del entrevistador.
- Utilización de las técnicas de clarificación verbal y reflejo de sentimientos.
- Dar mayor énfasis a lo afectivo que a lo intelectual.
- Se debe impulsar el crecimiento, la salud y la adaptación.

Dentro de la propuesta rogeriana, es importante crear el espacio para que la persona que necesita atender algún aspecto personal, sienta la confianza necesaria para expresarse con libertad. Las actitudes fundamentales para el entrevistador, de acuerdo con este modelo son: comprensión empática, aceptación positiva incondicional y congruencia (Rogers, 1966). Donde la escucha, la autenticidad, la aceptación, el aprecio y la retroalimentación son componentes fundamentales. Es por eso que cuando el interno solicite este tipo de entrevista, elija al asesor con quien sienta la confianza suficiente para ser escuchado.

En la realización de toda entrevista, se contemplan distintas fases: su preparación, su realización y la conclusión (Colás y Buendía, 1992: 213). La preparación es clave para el éxito de la misma, se deben tener claros los objetivos y motivos que justifican su realización. Dentro de la implementación de la entrevista es sumamente importante el inicio de la misma. Esa parte que técnicamente se denomina *rapport*.

Establecer *rapport* con los internos es un objetivo importante dentro de este programa de intervención. Cuando este se va logrando a través de las primeras sesiones de contacto hay sensaciones de motivación y estímulo.

En palabras de Taylor y Bogdan (1986: 55), el *rapport* no es un concepto que pueda definirse fácilmente. Según estos autores, significa varias cosas:

a) Comunicar la simpatía que se siente por los participantes y lograr que ellos la acepten como sincera.

b) Penetrar a través de las 'defensas contra el extraño' de la gente (Argyris, 1952).

c) Lograr que las personas se 'abran' y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas.

d) Ser visto como una persona inobjetable.

e) Irrumpir a través de las 'fachadas' (Goffman, 1971) que las personas imponen en la vida cotidiana.

f) Compartir el mundo simbólico de los participantes, su lenguaje y sus perspectivas.

El *rapport* aparece lentamente en las relaciones de investigación, y cuando aparece, puede ser tentativo y frágil. Es dudoso que cualquier persona confíe por completo en otra, en todos los momentos y circunstancias. John Jonson (1975, citado en Taylor y Bogdan, 1986: 55) afirma que el *rapport* y la confianza pueden crecer y disminuir en el curso del trabajo de campo, incluso comenta que con ciertos informantes o participantes nunca se llega a establecer un verdadero *rapport*.

Aunque no hay reglas rígidas sobre el modo de lograr *rapport* con los participantes (internos), se ofrecen algunas orientaciones generales para el establecimiento de éste: es importante acomodarse a las rutinas de ellos, hacer las cosas de la manera como les gusta a los demás; establecer vínculos a partir de lo que se tiene en común con las personas; buscar el ayudar auténtica y desinteresadamente a las personas favorece el acercamiento; manifestar signos de sencillez en el acercamiento con ellos y mostrar un interés por lo que hacen y conversan (Op. Cit.)

Haciendo una integración sobre el sentido y la aplicación de la entrevista en esta intervención, consideramos que es una herramienta fundamental para el acompañamiento y conocimiento de los internos. El modelo sobre el cual se realizarán las entrevistas será esencialmente del enfoque rogeriano. Sobre todo para ser coherentes con toda la justificación y sustento metodológico que se ha explicado en el capítulo 3 de esta investigación y que fundamenta el tipo de trabajo de esta intervención. Se abrirán los espacios para realizarlas y se invitará a los internos para que libremente participen quienes lo deseen.

La entrevista centrada en la persona propone que el facilitador debe ayudar a clarificar emociones en la persona, convertirse en un facilitador en el proceso para hacerlas conscientes y manejables. Rogers (1966) en su enfoque considera menos importante el uso de técnicas, que el empleo de las actitudes

de empatía, aceptación incondicional y congruencia en el acompañamiento. La única técnica propiamente utilizada en este enfoque es el reflejo, como imagen de comunicación emocional. La finalidad esencial es considerar y valorar el potencial humano y llevarlo a su desarrollo.

De esta manera, el interno será el conductor de su propio proceso de clarificación interior y el facilitador acompañará este proceso. Serán la escucha y las tres actitudes las que apoyen el momento de la entrevista. Para la parte conclusiva el uso de la retroalimentación y la integración de aprendizajes son importantes. Conocer de viva voz del interno cuáles son las cosas que aprende de sí mismo y de qué manera las integra. Y qué tareas descubre necesarias para su crecimiento. El facilitador le comentará impresiones finales y reflejará los significados más destacados del encuentro.

1.4.4.4. Actividades del taller

Taylor y Bogdan (1986), sugieren dentro de la investigación cualitativa la opción de descubrir nuevos métodos en la recopilación de información. Mencionan como ejemplos: “entrevistas grupales, documentos personales, palabras e imágenes, fotografías, registros oficiales y documentos públicos” (p. 133).

Esta intervención se realizará a través de la metodología de taller, donde una variedad de elementos servirán para recoger información necesaria. Cada sesión supone la aplicación de varias actividades que tendrán como apoyo técnicas de trabajo específicas que emplearán diferentes recursos de trabajo.

Los cuestionarios y demás materiales que se implementen en las actividades de las diferentes sesiones como partes de la intervención, servirán como elemento importante en la evaluación del programa. La mayoría de las técnicas que se aplicarán contienen formatos de actividades donde los internos irán dando cuenta de la vivencia del mismo, de sus opiniones y de la forma como van aprovechando toda la experiencia.

Durante el taller y sobre todo al final del mismo, toda la información reunida sobre las actividades realizadas, se tomará como referencia directa de los internos sobre el impacto de la intervención, su utilidad y los aprendizajes más importantes que queden en ellos. Será un material para poder evaluar con mayor objetividad el diseño, la funcionalidad y la utilidad del programa.

Cada sesión tendrá prediseñada un plan de actividades dentro de una carta descriptiva integrada. Ahí constan los objetivos específicos, el tipo de actividades propuestas, los recursos necesarios, el tiempo que se requiere y los criterios para evaluar las actividades (Ver capítulo 6). Las actividades por lo general serán tomadas de autores que aborden los temas a los que se orienta cada unidad. Se pretende que al inicio de cada sesión se apliquen actividades de tipo socializador e inductivo, para facilitar la integración del grupo, estas pueden ser algunos juegos o técnicas de socialización o distensión.

Las actividades nucleares de la sesión que apoyarán el desarrollo del tema, serán técnicas didácticas que promuevan la reflexión, la participación y la expresión de aspectos fundamentales en la vida del interno. Se tomarán especialmente cuestionarios, guías de autodescripción, sociodramas, juego de roles, ejercicios de proyección de personalidad y necesidades, ejercicios de expresión corporal, elaboración de dibujos, collages y cuentos. Además debates, videoforos y estudio de casos.

Cada actividad tendrá establecidos criterios de evaluación propios que estarán especificados en la carta descriptiva de cada sesión. Además se tendrá en consideración la autoevaluación del aprendizajes significativo de los internos sobre el conjunto de actividades realizadas en cada sesión.

** Autoevaluación*

La educación centrada en la persona, recomienda ampliamente la estrategia de la autoevaluación, ya que el participante (interno) debe estar capacitado para aprender a evaluar no sólo su trabajo sino lo que ha aprendido realmente, cómo ha participado en el taller, cuál ha sido su esfuerzo, su creatividad, cómo ha aplicado lo aprendido. De acuerdo con los principios de Rogers (1982), nadie puede evaluar el aprendizaje significativo de otra persona mejor que ella misma.

Según este mismo autor (Rogers, 1978a), aprender a evaluarse a sí mismo también es un proceso educativo. Cuando en un clima de apertura, confianza y responsabilidad se da al alumno la oportunidad de evaluarse, poco a poco éste se dará cuenta de que si no es honesto consigo mismo, la única persona afectada será él mismo.

En otro momento comenta: “La evaluación del aprendizaje autoiniciado estimula al estudiante a sentirse más responsable. El individuo aprende a asumir la responsabilidad de sus actos cuando debe decidir los criterios que le resultan más importantes, los objetivos que quiere alcanzar y juzgar en qué medida los ha logrado; por esta razón es importante un cierto grado de autoevaluación para promover un tipo de aprendizaje vivencial” (Op. Cit: 115).

Dentro del trabajo penitenciario los internos mantienen la costumbre de ser evaluados por los profesores o algún otro profesional que les apoya, todo siguiendo los esquemas de educación tradicional del sistema externo. Será este taller para muchos de ellos un primer encuentro con un sistema de evaluación diferente, donde ellos mismos expresen lo que de manera significativa van aprendiendo y les va siendo útil en su vida.

** Integración de aprendizajes*

El trabajo con grupos humanos dentro de un programa de intervención, supone la revisión de una serie de contenidos que durante el proceso de aplicación se irán integrando paulatinamente. Es importante que en el transcurso se conozca el nivel y claridad de los aprendizajes que van quedando claros e integrados en los participantes. Igualmente es necesario saber qué

tanto la información y las estrategias de trabajo van resultando útiles a quienes participan. Además, conocer las impresiones y significados que van quedando en ellos. Todo realizado a partir de los objetivos específicos planteados en cada sesión.

A esta estrategia de evaluación que se propone aplicar durante el proceso de intervención le denominamos *integración de aprendizajes*. Dentro de los talleres de desarrollo humano, esta es una parte muy importante, ya que permitirá descubrir cuáles son los principales aprendizajes, significados, ideas y percepciones de los participantes sobre las actividades que se realizarán. Será una oportunidad de conocer directamente el impacto que los juegos, técnicas y diversos ejercicios dejarán en los internos, conocer el grado de asimilación de contenidos y sobre todo la vivencia personal.

Esta debe realizarse al final de cada sesión, dentro de un ambiente de libertad de expresión, promoviendo la escucha y el respeto, además de la capacidad de aceptación del otro tanto en lo que dice, como en la forma que lo dice. Abiertos tanto a la riqueza de expresión verbal, como a los mensajes no verbales emitidos por los participantes. Momento para ir desarrollando actitudes de escucha, empatía, aceptación, tolerancia y respeto.

De acuerdo a la planeación de las actividades, habrá momentos para comentar e integrar alguna actividad específica y también espacios para integrar todas las actividades aplicadas en una sesión. Sin embargo, nunca debe omitirse por ningún motivo, pues es la forma de conocer la vivencia de los participantes y saber cómo integran en su vida las diferentes partes del trabajo.

El momento de la integración será dirigido por el coordinador de la actividad o de la sesión, invitando a la participación espontánea y libre. Una vez que termine la actividad o la sesión, hará un breve resumen de los objetivos y algunas observaciones convenientes sobre el trabajo. Posteriormente abrirá el espacio para la participación de los internos. Conforme se vayan dando aportaciones, la labor del coordinador será mediar y ceder la palabra a quien tenga alguna aportación. Es importante que procure mantener el clima de apertura, confianza, libertad y respeto ante la expresión de las opiniones.

Para cerrar este momento, el coordinador realizará una integración final con las ideas principales de los comentarios expuestos. Todos los aportes que se vayan integrando durante el proceso de intervención, servirán al final del taller como elementos importantes para la evaluación cualitativa.

1.4.5. Evaluación final

En esta última parte de la evaluación se aplicarán los instrumentos y técnicas seleccionados para la recogida de información, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo.

Cuantitativamente interesa conocer cuál es la diferencia entre los resultados antes de la intervención y una vez terminada ésta, tanto en el grupo

participante como en quienes fungieron como grupo control. Para esto, se volverán a aplicar las escalas que forman esta parte y se compararán los resultados con la primera aplicación (Ver 1.4.3).

A nivel cualitativo se realizará una integración de los resultados de las técnicas empleadas durante el proceso de la intervención para descubrir cuál ha sido la evolución del grupo al término de esta primera fase (Ver 1.4.4). Una vez obtenidos los resultados de la evaluación del proceso y la evaluación final, se presentarán los resultados en el capítulo correspondiente (Capítulo VIII).

El objetivo del proceso de evaluación es conocer de forma objetiva, la evolución del grupo participante con relación a las actitudes trabajadas y las apreciaciones personales de los internos sobre su propio proceso de crecimiento; observar el impacto que ha tenido en ellos la aplicación del taller a través de los rasgos relacionales conforme los registros de las variables que se estudian.

Se pretende que la integración de resultados sea lo más objetiva posible, tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo. Es por eso que además de las estrategias de evaluación propuestas en los planes de sesión, se empleará un *instrumento de evaluación final* (Ver anexo 57), con el propósito de integrar los resultados más significativos de los internos participantes.

Este instrumento especial de evaluación tiene como objetivo integrar las valoraciones más significativas tanto a nivel cuantitativo como cualitativo que los internos tengan sobre aspectos específicos del taller. Es un instrumento diseñado en dos partes: la primera parte evalúa ocho indicadores de calidad y funcionalidad del taller, en tipo escala Likert. Cada uno de los indicadores favorece la valoración de aspectos didácticos, prácticos y actitudinales de los facilitadores, y el buen uso de espacios y recursos.

La segunda parte recoge las apreciaciones sobre la utilidad y la riqueza que a nivel personal los internos integren de la experiencia. Esta parte integra los aprendizajes más significativos y la utilidad personal que descubrieron a lo largo del proceso; además de las reflexiones más significativas que recuperen de su experiencia y la valoración sobre su propia persona.

Es un instrumento pensado y redactado con un lenguaje común y sencillo, que facilite la reflexión y donde las respuestas reflejen de igual forma el pensar y sentir de los internos sobre su proceso de crecimiento.

Una vez que se termine el proceso de intervención de todo el taller, se relatará en el capítulo correspondiente (Capítulo VI, 2.9.4), la forma y proceso de aplicación de dicho instrumento. Detallándose algunos momentos, espacios y aspectos importantes de este proceso. Posteriormente en el capítulo VIII (1.2.5), se expondrán los resultados de la aplicación. Será entonces donde se podrán conocer y valorar de forma directa las experiencias más significativas y las apreciaciones concretas de los internos participantes.

2. DISEÑO DE LA SEGUNDA FASE DEL PROGRAMA

Una vez terminada la intervención de la primera fase, la cual fue abordada desde el modelo teórico-metodológico del existencial-humanismo rogeriano, se espera que queden fortalecidas en primer lugar la integración y consolidación del grupo participante y en segundo lugar, que haya brindado a los internos que decidan participar en esta segunda fase, herramientas y elementos necesarios para comprender con mayor profundidad el sentido de la vivencia del grupo de encuentro. A través de las diferentes actividades realizadas en la primera fase, deberán tener los internos un mayor conocimiento y acercamiento entre ellos, favoreciendo la confianza grupal.

Al mismo tiempo se espera que las diversas actividades que se implementaron en el taller de la primera fase, hayan fortalecido los aspectos ejes de esta intervención, es decir, un mayor conocimiento personal, la mejora en el autoconcepto y el cambio de actitud. Esto de manera paulatina a través del proceso de trabajo.

De igual manera la primera intervención en conjunto debe aumentar la sensibilidad en los internos con relación a la propia interiorización, a la búsqueda de soluciones personales y a abrirse a nuevas posibilidades de vivir, ver el cambio de algunos criterios de vida como reales.

Al conjunto de aprendizajes y herramientas recibidas en la primera fase, se sumarán los de esta segunda fase de intervención, la cual tendrá sus propias características sobre todo de tipo metodológico.

Esta segunda fase se implementará desde la metodología del *grupo de encuentro*, una alternativa de trabajo en grupo propuesta por Carl Rogers (1973), para promover el desarrollo personal de los individuos a través de la interacción, comunicación y apertura a los demás.

En esta parte no se propone a nivel estructural ningún contenido temático específico, ni actividades dirigidas con algún objetivo especial. El objetivo en esta fase es crear un ambiente propio en el grupo para la libre expresión de situaciones personales donde ellos mismos conduzcan la sesión a partir de sus necesidades (Op. Cit.). Quien coordina esta fase recibe el nombre de *facilitador*, quien de acuerdo a este modelo teórico, acompaña y promueve el descubrimiento de los propios recursos y respuestas, a través del diálogo y la exploración de situaciones. Apoya además la clarificación de respuestas y la retroalimentación. El capítulo tercero de esta investigación desarrolla con mayor amplitud las características en la formación del grupo.

Es condición necesaria que en este grupo participen únicamente los internos que asistieron a la primera fase. No puede integrarse al grupo otro interno nuevo. La razón fundamental es porque en el grupo se ha establecido ya un proceso de integración avanzado, donde los niveles de conocimiento y confianza se han establecido con rostros y compañeros concretos.

La estructura del diseño metodológico de esta segunda fase de intervención se compone de los siguientes aspectos:

Contextualización: se presentan en esta parte las condiciones y características del centro penitenciario donde se aplicará esta segunda fase. Así mismo, la población y muestra con las condiciones especiales de participación en esta fase.

Luego se plantean los objetivos, tanto el general como los particulares. Sobre los contenidos, se especifica por qué no se anticipa ningún esquema previo y se presenta únicamente el cronograma de sesiones.

Posteriormente se explica la metodología del *grupo de encuentro*, con un marco de referencia previo para ubicar la evolución de este modelo, sobre todo su aplicación en el ambiente penitenciario.

Finalmente se presenta el sistema de evaluación y los instrumentos que se utilizarán para la recogida de información.

2.1. Contextualización

Esta segunda fase de intervención deberá realizarse en el mismo centro penitenciario donde se realizó la primera fase y con internos que hayan participado en dicha intervención. Este será un requisito indispensable. Para garantizar su buen desarrollo y obtener las felicidades necesarias, se realizarán los trámites y acuerdos administrativos con las autoridades correspondientes.

Los internos que deseen participar en la segunda fase, necesariamente deben haber participado en la primera, puesto que, los temas como las actitudes grupales son condiciones necesarias para vivir con mayor claridad e intensidad el *grupo de encuentro*.

La formación, información, sensibilización y la experiencia del trabajo en grupo favorecen la disposición para el encuentro con los demás desde este modelo. Es por eso que la vivencia del taller previo es elemento indispensable.

De los internos que finalicen la experiencia del *taller* de la primera fase de intervención, se formará el nuevo grupo. Nuevamente se les invitará y explicará en que consiste esta segunda fase de la intervención. Atendiendo a los planteamientos del autor (Rogers, 1973), idealmente se espera que este grupo no sea mayor a 20 internos.

Dado que esta segunda fase está igualmente fundamentada en el enfoque rogeriano centrado en la persona, pero desde el modelo de *grupo de encuentro*, será necesario que quien participe como *facilitador* de grupo tenga formación específica en el campo del *Desarrollo humano* y entrenamiento como *facilitador* de grupo. Este perfil se desarrolla en el capítulo 3 de esta investigación. Para la aplicación de esta segunda fase, deberá haber al menos dos *facilitadores* para el trabajo de grupo.

2.2. Objetivos y contenidos

2.2.1. Objetivos

El objetivo general de esta segunda fase está orientado a la creación de un espacio de grupo, donde se promueva el desarrollo personal, el aumento y mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales a partir de las propias experiencias de vida.

Como objetivos particulares nos planteamos:

- Complementar la vivencia de desarrollo humano vivida con los internos, dando continuidad a los talleres de la primera fase.
- Brindar atención a los participantes, desde sus necesidades y características propias.
- Ofrecer un espacio de crecimiento en la confianza, en el respeto, el compartir la vida, opiniones y experiencias para favorecer el crecimiento con ellos mismos y con los demás.
- Acompañar su crecimiento personal a partir de algunos contenidos útiles para la vida y la persona y favorecer la consolidación de su propio proceso.
- Favorecer el conocimiento personal entre los participantes a través del encuentro grupal.
- Fortalecer el autoconcepto positivo mediante la retroalimentación e interacción con los compañeros.
- Promover un cambio de actitud hacia su propia persona y hacia la realidad de vida en el centro.
- Favorecer el desarrollo en actitudes de escucha, empatía, respeto y aceptación hacia los compañeros de grupo.
- Crear conciencia en la importancia de la discreción en los asuntos tratados dentro del grupo.

2.2.2. Contenidos

Esta segunda fase de intervención no supone ningún tipo de contenidos específicos. El grupo es quien irá aportando las reflexiones y temas a partir de sus propias necesidades.

En algún momento que se crea conveniente, se podrán sugerir algunas líneas o pistas de reflexión siempre y cuando sean aceptadas por los miembros del grupo y se considere que responden a alguna necesidad de los miembros. La razón es responder con la mayor fidelidad posible al planteamiento Rogeriano del *grupo de encuentro*, que tiene una metodología específica.

2.2.3. Cronograma de sesiones

Continuando con lo mencionado en la caracterización de contenidos, en esta parte únicamente se establecen las fechas consideradas para el grupo de crecimiento, sin ningún contenido específico. Estas fechas corresponden a los años 2000 – 2001.

Sesión 1	Septiembre 17 de 2000
Sesión 2	Octubre 8 de 2000
Sesión 3	Octubre 22 de 2000
Sesión 4	Noviembre 5 de 2000
Sesión 5	Noviembre 19 de 2000
Sesión 6	Diciembre 3 de 2000
Sesión 7	Diciembre 17 de 2000
Sesión 8	Enero 14 de 2001
Sesión 9	Enero 28 de 2001
Sesión 10	Febrero 18 de 2001
Sesión 11	Febrero 25 de 2001
Sesión 12	Marzo 4 de 2001
Sesión 13	Marzo 18 de 2001
Sesión 14	Abril 1 de 2001
Sesión 15	Abril 29 de 2001
Sesión 16	Mayo 13 de 2001
Sesión 17	Mayo 27 de 2001
Sesión 18	Junio 10 de 2001
Sesión 19	Junio 24 de 2001

2.3. Metodología

La característica especial en esta segunda fase de intervención es el modelo metodológico con que se trabaja. Corresponde aquí la implementación del llamado *grupo de encuentro*, propuesto por Carl Rogers (1973). De este modelo metodológico y su fundamento teórico se ocupa con mayor profundidad el capítulo 3 de esta investigación. Lo que aquí se presenta es una visión general de esta metodología, antecedida por algunos elementos relacionados con la estructura del grupo y sus etapas de formación.

2.3.1. Etapas de formación del grupo

Todo grupo humano vive un proceso especial en su formación. Es por eso que algunos autores que han observado esta evolución establecen principios o etapas sobre los que se da este proceso. Si bien es cierto que el grupo con quien se intervendrá en esta segunda fase no es un grupo 'típico', dado que los internos tienen ya un conocimiento relativo por vivir en el mismo espacio, es importante relacionar algunas características para ver en qué medida se establecen éstas, a imagen de como pueden darse en cualquier otro tipo de grupo.

Para esta segunda fase de intervención se cuenta, a nivel de proceso grupal, con la experiencia de grupo de la primera fase. Este factor, favorece e influye en esta segunda intervención. Por un lado los miembros han adquirido ya un determinado nivel de conocimiento, de interrelación y de integración entre ellos. Por otro lado, están familiarizados con una metodología humanista y con un lenguaje que les aporta otros significados. Es por eso que para esta segunda fase los internos que decidan formar este nuevo grupo, tengan ya este avance que la primera fase les dejó.

Durante la primera fase se establecieron ciertos lineamientos teórico-metodológicos para la formación del grupo de trabajo. Fue el modelo de Manuel Pallarés (1982) el que orientó esa parte del proceso de grupo. Considerando que las etapas propuestas por este autor se han trabajado en un nivel significativo, ahora se retoma un nuevo modelo de desarrollo grupal para dar continuidad a esa primera parte. Los avances de ese primer momento servirán como cimientos para la vivencia grupal en esta siguiente fase.

Para esta parte se ha elegido la propuesta de etapas de desarrollo grupal de Muchielli (1977), para quien los pequeños grupos pasan por varias etapas en las que se van desarrollando afectivamente y van adquiriendo niveles más elevados de madurez.

Etapas del desarrollo grupal (Muchielli, 1977).

Primera fase	<p>La primera fase en la que la situación es nueva y los individuos no se conocen, se caracteriza por un sentimiento de inseguridad. Por ello cada miembro trata de afianzar su seguridad personal escondiéndose tras una máscara social y actuando desde ella.</p> <p><i>En este grupo, a pesar de tener un conocimiento relativo por vivir en el mismo centro y compartir algunas actividades comunes, las características de inseguridad y protección se pueden presentar de igual forma.</i></p>
Segunda fase	<p>En la segunda fase los miembros se aventuran en la labor de conocimiento interpersonal, fundamentalmente del grado de sinceridad y autenticidad de los demás. Pero para no dejar al descubierto su seguridad tienden a precipitarse en actitudes de rivalidad, de combate, actitudes que, por otro lado, no facilitan una comunicación auténtica y que deben dejar paso a un mínimo de tolerancia mutua que haga posible la existencia de un mínimo de confianza.</p> <p><i>Conductas que dentro de este grupo igualmente puede preverse su observación, aunque se supone que en la primera fase de intervención tienen mayor posibilidad de aparecer.</i></p>
Tercera fase	<p>Es en la tercera etapa cuando podemos afirmar que el grupo ha nacido, ya que en él comienza a darse una participación auténtica, una aceptación mutua y un sentimiento de pertenencia a un buen grupo, pero todavía no existen unos intercambios reales. En esta etapa el grupo se muestra provocante como si la disputa fuera un signo de compromiso auténtico y busca, en el desarrollo y en la oposición de principios, cuál es el nivel de participación auténtica que permite a la vez cooperar y ser sincero.</p> <p><i>Esta descripción de características es lo que se pretende en esta segunda fase de intervención, que el grupo llegue a este nivel de integración y conocimiento.</i></p>

Cuarta fase	<p>En el cuarto estadio el grupo se esfuerza en tomar conciencia de su situación, de sus limitaciones, de sus relaciones, de sus normas, lo que va conformando su estructura. Finalmente, en la última etapa el grupo adquiere la capacidad de evaluarse, de controlar su funcionamiento, de reglamentar las tensiones negativas que en su interior puedan acontecer, de intervenir activamente para modificar su propio contexto social, en definitiva, de autorregularse.</p> <p><i>Esto en el ambiente penitenciario es un ideal, o una utopía, que tal vez no se logre con claridad, pero pueden presentarse algunos de estos elementos de forma espontánea y aislada.</i></p>
--------------------	--

* Nota: las frases en letra cursiva son del autor de la tesis.

Estos planteamientos son ilustrados desde la dinámica de grupos. En su momento se ajustará esta visión de proceso grupal con las que Rogers (1973) considera que se dan en un grupo de encuentro.

2.3.2. Grupos terapéuticos en ambiente penitenciario.

En el ambiente penitenciario, uno de los medios que a nivel de mejoramiento personal han demostrado tener efectividad es el trabajo en grupo, sobre todo por el apoyo que representa la vivencia de las experiencias de los demás sobre hechos comunes. Esto lo vemos reflejado a través de distintas intervenciones y aplicación de diversos modelos de tratamiento (Garrido 1986, 1989, 1992, 1993, 1998; Izquierdo 1980, 1991; Ortega 1987; Valverde 1997; Martínez 1988, Bringas y Roldán, 1998).

Es por eso que para dirigirnos hacia el modelo de *grupo de encuentro* de Carl Rogers (1973) que es el que se aplicará en esta metodología, antes conviene ambientarnos en el contexto histórico-conceptual de este tipo de grupos, sobre todo en el medio penitenciario.

Tal vez el utilizar el concepto psicoterapia de grupo, indique una referencia directa al campo psicológico y deje de lado los aspectos educativos de trabajo en grupo. Sin embargo, en el marco de esta intervención que denominamos psicoeducativa, se requiere integrar ambas disciplinas en el diseño y aplicación metodológica.

Ciriaco Izquierdo (1991) en uno de sus textos sobre jóvenes en prisión, comenta a partir de su experiencia con ellos: "Pienso que debe considerarse 'psicoterapia de grupo' sólo a una acción deliberada utilizando la conciencia del grupo para permitir al individuo evolucionar hacia un perfeccionamiento interior y una mejor capacidad de adaptación" (p. 135). Es condición indispensable respetar, a pesar de todo, la libertad individual y no obligar a los individuos a adaptarse, sino darles los medios para ello. Sus propios recursos internos serán los que indiquen el rumbo y el nivel de adaptación y crecimiento de la persona. Aquí se conjugan los elementos psicológicos y educativos que tiene el individuo y que retoma en su deseo de crecimiento.

La palabra psicoterapia apareció por primera vez en una obra publicada en Londres en 1872 (Pacheco y Silva, 1966, citado en Izquierdo, 1991: 136). Aunque históricamente, la psicoterapia de grupo fue puesta a punto a partir de 1905 en USA bajo la dirección de Pratt con enfermos tuberculosos, posteriormente, en 1920 se hizo un ensayo con tartamudos. Luego en 1936 se inicio en Estados Unidos un movimiento fuerte en esta línea con autores como Moreno, Weininger, Altschuler, Bierer y Slavon (Op. Cit).

Posteriormente esta técnica fue utilizada durante la segunda guerra mundial para resolver los desórdenes de orden psíquico que atacaban a los soldados americanos. Después se fue aplicando en áreas médicas (Rogers, 1973; Lewin, 1978). En el ambiente penitenciario se comenzó a introducir la psicoterapia de grupo antes de 1950 en una cuarentena de prisiones.

En esos mismos tiempos se tuvieron en Canadá experiencias en establecimientos con menores. Un poco después de Inglaterra era utilizada la técnica vecina del "group-counselling" y en 1960 en Escandinavia once establecimientos practicaban la psicoterapia de grupo. En el inicio de los años 60' el secretario de la ONU solicitó realizar investigaciones en este campo. Fue el francés Colin quien emitió un informe en 1961 con los primeros resultados, y en 1962 se ofrecen los primeros trabajos franceses de aplicación de la psicoterapia en las prisiones con condenados y detenidos. En 1963 el doctor Math realiza otra experiencia en Millau y se fue extendiendo en otros centros penitenciarios franceses. Así en 1965, ante la Sociedad General de Prisiones, el doctor Colin defiende a la psicoterapia de grupo como 'el empleo de fenómenos de grupo con un fin terapéutico' (Izquierdo, 1991).

El que se haga referencia a 'fenómeno de grupo' implica varios aspectos en consideración, elementos que relacionan entre sí los diferentes campos del ser humano y concretamente en vida de prisión. Es en la fuerza del grupo donde la persona encuentra un nivel de seguridad necesaria para crecer.

La psicoterapia de grupo aparece como una acción terapéutica que tiende a resolver los problemas y conflictos sólidamente anclados en el subconsciente del sujeto (Lewin, 1978; Rogers, 1966; González, 1991). Para estos mismos autores, la noción de psicoterapia de grupo debe diferenciarse de otros métodos que tienen con ella relación más o menos cercanas. La psicoterapia de grupo es un método científico y no puede confundirse con los procedimientos que tienen sólo por fin distraer.

Izquierdo (Op. Cit.), nos presenta una clasificación que hace Bierer sobre cuatro tipos de psicoterapia:

- a) El individuo recibe un tratamiento ante un grupo que constituye su medio ambiente. Por ejemplo: un enfermo en el hospital.
- b) El sujeto recibe un tratamiento por el grupo, es tomado a cargo por el conjunto de los miembros del mismo y la forma común, es el psicodrama.
- c) El sujeto recibe un tratamiento a través del grupo que bajo las correcciones de un líder, hace evolucionar la personalidad de los miembros.

d) Es el colectivo institucional, donde todo un grupo participa en una acción determinada.

De esta clasificación, los dos últimos son plenamente adaptables al medio penitenciario.

Para la formación de un grupo de terapia, es importante saber seleccionar a los individuos, ya que no todos los detenidos en un centro penitenciario se prestan para formar parte de un grupo de terapia. De igual forma es importante considerar el espacio físico. Algunos investigadores como Rogers (1966, 1973) y Lafarga (1976), recomiendan que las reuniones tengan siempre el mismo sitio, para que se establezca de alguna manera un 'habitat' especial. También interesa la cuestión del tiempo, por eso comentan ellos mismos, además de Izquierdo (1991), que se ha observado que si la sesión es demasiado larga, los participantes agotan los temas o la ansiedad va siendo cada vez mayor y en consecuencia el grupo deja de ser aprovechable. Si el tiempo es demasiado corto, el grupo no tiene tiempo de hacer nada, ya que es necesario el pequeño ritual de saludarse, de estrecharse la mano, de fumar un cigarrillo.

La experiencia ha demostrado que el tiempo ideal de duración es de una hora y media. Y sobre la frecuencia de las sesiones, se recomienda de una a dos sesiones por semana y un periodo comprendido entre tres o seis meses. En la propuesta rogeriana existe la posibilidad de realizar los encuentros de grupo de manera intensiva o extensiva, de acuerdo a las circunstancias del mismo grupo, procurando cubrir entre 40 o 60 horas (Rogers, 1973).

Acerca de los métodos a emplear, Izquierdo (1991) sugiere para el ambiente penitenciario, el modelo no directivo de Rogers y una técnica vecina, conocida como 'group counselling', que se traduce como reuniones de grupo y en la cual el monitor tiene al menos el papel inductor más importante. Es él mismo quien inicia las discusiones cuando éstas no se producen, tiene un papel más activo.

Insiste este autor en la actitud de escucha del monitor, para poder comprender mejor a los participantes y desde luego en el carácter secreto de las reuniones, que sepan los miembros participantes conservar la discreción sobre lo que pasa dentro del grupo. "A través de los encuentros, el grupo toma conciencia de su existencia a partir de la escucha de los problemas del otro. Por la confrontación, los miembros del grupo adquieren conocimiento de que ellos pertenecen a un grupo social y que no están aislados como pensaban. Y así el grupo se estructura y llega a trascender, a salirse de los problemas individuales para abordar problemas mucho más importantes, más generales sobre todo lo que les acontece" (Izquierdo, 1991:142). En el ambiente penitenciario un grupo es difícil que se mantenga con permanencia regular, ya que algunos miembros abandonan el grupo por diferentes motivos: cambio a otros centros, liberación o pérdida del interés por participar. Lo importante será crear en ellos una conciencia de participación grupal y la necesidad del crecimiento personal a través de la relación con los demás.

2.3.3. El grupo de encuentro.

En la tercera parte del capítulo 3 de esta investigación se desarrolla con mayor detalle los elementos teóricos que desde Rogers constituyen el grupo de encuentro, un aspecto fundamental en esta intervención. De ahí que en esta parte solo se esboce de manera general los planteamientos esenciales de lo que constituye este apoyo metodológico.

Antes de 1947, Kurt Lewin, un psicólogo de Massachusetts (USA), en unión con un equipo de expertos, promovió la idea de que la formación en relaciones humanas constituía un tipo de educación importante, pero descuidado en la sociedad moderna. Fue así que estableció los llamados grupos T (*training*: capacitación) donde se promovían habilidades vinculadas con las relaciones humanas, donde se enseñaba a los individuos a observar la índole del proceso grupal y sus interacciones con otras personas. Entendiendo con esto estarían mejor preparados para comprender cómo funcionaban ellos mismos dentro de un grupo y en el desempeño de sus tareas, y la influencia que ejercían en otros, adquiriendo así mayor competencia para encarar situaciones interpersonales difíciles (Rogers, 1973).

En esta misma época, Carl Rogers junto con otros colegas del Centro de Asesoramiento Psicológico de la Universidad de Chicago (USA), se dedicaban a la capacitación de consejeros psicológicos para la dirección de veteranos de guerra, para convertirlos en eficaces consejeros psicológicos que supieran encarar los problemas de los soldados que regresaban del campo de batalla (Op. Cit: 11). Eran tiempos donde en Estados Unidos se pretendían amortiguar las consecuencias de la segunda guerra mundial.

Los grupos de Chicago se orientaron –comenta Rogers – hacia el desarrollo personal y el aumento y mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales. A diferencia de los grupos de Lewin, los de Rogers tuvieron una orientación más experiencial y terapéutica.

En estas experiencias encontramos las bases conceptuales de este movimiento. Por un lado con el pensamiento lewiniano y con el enfoque centrado en la persona de Rogers, por el otro.

A pesar de que a México este movimiento llegó años más tarde, este modelo de acompañamiento logró establecerse con buena aceptación en diferentes ámbitos educativos y psicológicos del país. Ana María González, una de las promotoras actuales de esta escuela y discípulo de Rogers, enfatiza en uno de sus textos: “Rogers aporta a la psicoterapia de grupo una gran riqueza teórica al iniciar en 1947, en la Universidad de Chicago, lo que él llama *grupos de encuentro*. En estos grupos, cuya finalidad es obtener un aprendizaje no sólo cognoscitivo sino también experiencial, los participantes son corresponsables con las facilidades de la estructuración de los procesos individual y grupal” (González, 1991: 10).

2.3.3.1. Definición y proceso

El acercamiento a este modelo exige una descripción clara del concepto y de las fases que el grupo vive durante el proceso de experiencia. Tomando palabras expresas de Rogers: “El *grupo de encuentro* tiende a hacer hincapié en el desarrollo personal y en el aumento y mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales, merced a un proceso basado en la experiencia” (Rogers, 1973: 12). El grupo de encuentro pretende ser un espacio humano que promueva el crecimiento de sus integrantes a través de la interacción y la expresión libre de pensamientos y sentimientos. Es aprovechar la riqueza y sabiduría del grupo para nutrirse individualmente y nutrir a los demás. El grupo se convierte en factor de crecimiento y seguridad para la toma de decisiones y el reflejo de valores y actitudes que necesitan incorporarse a la persona.

Para el establecimiento del grupo de encuentro son necesarios algunas condiciones, elementos y criterios de funcionamiento.

a) Condiciones

* El número de participantes es importante de considerar: Rogers recomienda que sean entre 8 y 18 miembros.

* Establecer desde el inicio las características de esta metodología, principalmente la necesidad de crear un clima de confianza, apertura y libertad.

* Conciencia del respeto y sentido de discreción ante lo que se hable dentro del grupo. Lo que se hable ahí, no debe darse a conocer en otro lugar.

* El lugar de sesión será generalmente el mismo. Se recomienda puntualidad, actitud de disposición y participación.

* El tiempo considerable para la sesión es entre 90 y 120 minutos.

b) Elementos del proceso

Conforme los postulados de Rogers (1973), el grupo de encuentro atraviesa por una serie de etapas que van definiendo su formación y consolidación. Las enuncia en este orden:

1. Etapa de rodeos: donde se destaca la falta de continuidad en las expresiones personales.

2. Resistencia a la expresión o exploración personal.

3. Descripción de sentimientos del pasado.

4. Expresión de sentimientos negativos.

5. Expresión y exploración de material personalmente significativo.

6. Expresión de sentimientos interpersonales dentro del grupo.

7. Desarrollo en el grupo de la capacidad de aliviar el dolor ajeno.

8. Aceptación de sí mismo y comienzo del cambio.

9. Resquebrajamiento de las fachadas.

10. El individuo recibe realimentación.

11. Enfrentamiento.

12. La relación asistencial fuera de las sesiones del grupo.

13. El encuentro básico.

14. Expresión de sentimientos positivos y acercamiento mutuo.

15. Cambios de conducta en el grupo.

Además de las etapas que va viviendo el grupo, para Rogers es muy importante la persona, presencia y labor del *facilitador*, quien debe atender a principios específicos de conducción del grupo. “El facilitador debe desarrollar un clima psicológico de seguridad, donde se genere en forma gradual la libertad de expresión y disminuyan las actitudes defensivas. De la libertad mutua para expresar los sentimientos reales, positivos y negativos, nace un clima de confianza recíproca” (Rogers, 1973: 14).

Para este autor hay algunas actitudes y convicciones inherentes a la labor del facilitador. El mismo comenta su sentir: “cuando existe un razonable clima de facilitación, confío en que el grupo desarrollará su propio potencial y el de sus miembros. Para mí esta capacidad del grupo constituye un motivo de reverente respeto” (Op. Cit: 51). Creencia y convicción de la riqueza de un grupo y de su potencial para atender y resolver sus propios problemas.

De la misma manera comenta que al llegar a un grupo, no piensa en las finalidades, ni en una meta específica, sencillamente abriga el sincero deseo que seguirá su propio rumbo (Op. Cit.). El creer que el grupo irá marcando su ritmo y pauta de crecimiento debe mantenerse como convicción, ya que ésta da seguridad en que el grupo sabrá caminar de la mejor forma y con sus propios recursos.

Como parte fundamental de la labor del facilitador dentro del proceso del grupo, Rogers presenta las actitudes centrales del enfoque centrado en la persona, como elementos esenciales para el trabajo de facilitación. Estas actitudes son principalmente:

- * Aceptación incondicional de la persona y del grupo.
- * Comprensión empática: comprender el significado de lo que el otro quiere comunicar.
- * Actuación acorde con los propios sentimientos.
- * Enfrentamiento y realimentación (retroalimentación).
- * Expresión de los propios problemas

c) Criterios de funcionamiento

Al inicio de la sesión, el facilitador invitará a los participantes a tomar posturas cómodas para la vivencia del grupo de encuentro. Una vez colocados en el lugar y la mejor postura, procura la creación de un clima abierto, agradable y de confianza para el trabajo. Es el equivalente al *rapport* a nivel grupal. Dentro de la naturalidad y espontaneidad se va estableciendo un ambiente familiar, cercano y propicio para la expresión.

Una vez que se ha establecido el *rapport*, el facilitador invita a la libre participación si alguien quiere comentar alguna situación personal. De la misma manera puede mantenerse un ambiente de silencio o hacer alguna sugerencia sobre el tema a abordar, o situación a atender.

Conforme se vayan expresando pensamientos, sentimientos u otras reflexiones, el facilitador tendrá cuidado en realizar el reflejo necesario a la persona, escuchará atentamente, podrá comentar o parafrasear de manera empática lo que la persona expresa. Todo en un clima de silencio y escucha.

La propia escucha es un elemento importante en el proceso de expresión, que facilita una toma de conciencia más clara en la situación que se vive. Esta propia escucha se enriquece con las observaciones de los demás a nivel de reflejo, de empatizar su vivencia, procurando no hacer juicios de lo expresado, ni intentar aconsejar desde la propia experiencia. Es importante respetar el momento, condiciones y circunstancias de quien expresa una vivencia y favorecer el contacto con sus propios recursos y soluciones.

De igual manera se evitará hacer comentarios inoportunos, así como el hacer juicios o dar consejo al individuo. Debe acompañar y encaminar a la persona a que descubra sus propios recursos, a través de parafrasear algunas cosas, a través de la confrontación o del reflejo de lo que escucha. Conforme la persona vaya cerrando el momento, el facilitador lo acompañará para realizar una adecuada integración de su proceso.

Una vez terminado el momento de acompañamiento, el facilitador abrirá el espacio para la retroalimentación (retroalimentación), donde los compañeros podrán expresar con libertad impresiones o sentimientos, procurando mantener el mismo clima de respeto y confianza.

Finalmente, se mencionan algunos *principios* para el funcionamiento adecuado del grupo de encuentro. Por ejemplo:

1. Dar retroalimentación de acuerdo a los lineamientos establecidos.
2. Aceptar la retroalimentación de los otros como un regalo. Evitar responder con explicaciones defensivas.
3. Hablar utilizando la primera persona.
4. Hablarle a la persona directamente.
5. Expresar los sentimientos así como también los pensamientos.
6. Ser espontáneo.
7. Estar consciente de su propio lenguaje corporal y el de los demás.
8. Estar consciente del papel que usted juega en el grupo.
9. Estar consciente de cómo otros miembros y facilitadores del grupo le recuerdan a otras personas que usted conoce o ha conocido.
10. Utilizar habilidades activas de escucha:
 - a) atención focal
 - b) Parafrasear
 - c) Resumir
 - d) Reflexión de los sentimientos
11. Mostrar respeto para otros miembros del grupo.
12. Anticipar periodos de silencio.
13. Anticipar reacciones de post-grupo.
14. Mantener la confidencialidad. Lo que suceda en el grupo se queda en el grupo.

De estos principios se desprenden igualmente algunas *metas* del grupo de encuentro. Por ejemplo:

1. Dar la oportunidad de compartir y explorar las inquietudes personales y problemas.

2. Proporcionar un sistema de apoyo para trabajar sobre las áreas personales de auto-mejoramiento.
3. Proporcionar un lugar para ventilar las actitudes/sentimientos sin resolver, generados por el contenido de la reflexión.
4. Proporcionar la oportunidad de practicar utilizando la comunicación y habilidades de grupo para hablar sobre inquietudes reales de los miembros del grupo en una manera confidencial.
5. Proporcionar la oportunidad para compartir éxitos, fuerza y logros.

2.4. Sistema e instrumentos de evaluación

La evaluación cualitativa es exclusiva de esa segunda fase del programa psicoeducativo de intervención. Sin embargo es necesario considerar lo que se ha dicho sobre este método de evaluación en este mismo capítulo en el apartado 1.4.

En esta segunda fase no se establecen instrumentos de evaluación inicial, pues se tomarán como punto de partida los resultados de la evaluación final de la primera fase. A partir de la situación del grupo, al final de esta etapa se tendrán en consideración los aspectos más significativos para el grupo que decida participar en esta nueva parte del programa. De igual manera se explorará el nivel de expectativas de los participantes sobre esta nueva fase.

Para evaluar el proceso de la intervención se utilizarán tres técnicas como apoyo fundamental: observación participante, entrevista y retroalimentación. Las dos primeras están descritas en los apartados 1.4.4.1. y 1.4.4.3., de este mismo capítulo.

*** Retroalimentación**

El concepto de retroalimentación como tal ha sido tomado del vocablo anglosajón *feedback*, introducido en el lenguaje vivencial para definir un proceso importante en la vida de grupo. La castellanización del concepto no ha sido fácil, se ha traducido como *retroalimentación* o *retroprovisión*. Esta palabra comenzó teniendo mayor uso en los sistemas electrónicos y en la coherencia espacial para conocer la marcha de los mismos y su orientación (Vela, 1976). La etimología del concepto nos la ofrecen Brunet y Negro (1991), explicando que esta palabra inglesa se deriva de *feed* (alimentar) y *back* (vuelta atrás), y la explican como un “mecanismo regulador que mantiene la situación de equilibrio” (p, 229). Tomando la metáfora de este uso, se adapta a las relaciones humanas donde necesitamos constantemente reorientar el rumbo en nuestras relaciones. La Dinámica de grupos ha trabajado especialmente la aplicación de este concepto en las relaciones humanas.

Esta aplicación a las relaciones interpersonales, de acuerdo con Vela (1976), vendría a ser una forma de ayuda a otra persona o grupo al considerar la posibilidad de cambios en su conducta. La *retroalimentación* entendida así, consiste en comunicar información verbal o no verbal a la otra persona o grupo sobre cómo nos está afectando su conducta. Esta comunicación, que le ofrecemos a la persona lo más cerca del momento en que percibimos y

reaccionamos a su conducta, podrá ser utilizada para entender esta, para crearle mayor conciencia de cómo afecta su conducta a los demás que le rodean y para estimular cambios positivos en la misma, en sus sentimientos, actitudes y percepciones (Vela, 1976: 79-80).

El vivir en grupo la retroalimentación, supone un proceso previo de conocimiento personal e interacción, principalmente por el nivel de confianza necesario para la expresión y escucha de las observaciones. Es desarrollar en mayor nivel la comunicación asertiva entre los participantes, una habilidad social que dentro de los objetivos de trabajo es relevante para los internos. Es por eso que se implementa como estrategia de trabajo y evaluación en esta segunda fase de intervención.

El ofrecer información a otra persona sobre cómo percibimos su conducta, no solo favorece a esta persona, sino que abre la oportunidad que ellos retroalimenten de la misma forma nuestras conductas. Esto enriquece y fortalece los vínculos de comunicación establecidos. Brunet y Negro (1991) insisten en la importancia de educarnos y educar a los participantes para una correcta escucha. En los internos será necesario formar esta capacidad de atender cuando alguien habla, de solo escuchar y no de pensar en lo que deben responder. Formar también en el cuidado para no interpretar inadecuadamente o dar juicios de valor fuera de lugar, sino escuchar y atender únicamente lo que está diciendo el interlocutor.

Atendiendo la propuesta de Vela (1976), el realizar una retroalimentación adecuada, tiene como base algunos criterios fundamentales:

- a) La retroalimentación es más descriptiva que evaluativa.
- b) Es a través de comentarios específicos y no tan generales.
- c) Toma en consideración las necesidades, tanto del que recibe como las del que lo ofrece.
- d) Se orienta a comportamientos que pueden ser modificados y no sobre aspectos de la persona donde no se tenga control sobre ellos.
- e) Debe ser solicitado antes que impuesto.
- f) Debe ser ofrecido en el momento oportuno.

Por su parte, Brunet y Negro (1991), exponen otros criterios que complementan la aplicación de la retroalimentación. Para ellos es significativa la comunicación verbal y la no verbal de sentimientos y actitudes: silencios, gestos, miradas, etc. Recomiendan en la medida de lo posible, repetir lo que el otro dice para no caer en falsas interpretaciones. También debe servir preferentemente para apoyar y estimular modos de comportamiento positivos.

Estos criterios en conjunto seguirán favoreciendo la expresión asertiva y la interrelación entre los internos. Algunas de las habilidades sociales revisadas en las sesiones de trabajo se verán fortalecidas con este espacio.

J. Andrés Vela (1976) expone también algunos de los roles que más se observan en esta dinámica de grupo, los cuales es necesario considerar en el desarrollo de las sesiones.

Roles positivos:

a) En cuanto expresión de ideas, está el *aclarador* (repite cierta información con el fin de esclarecer algún punto), *interrogador* (formula preguntas sobre el contenido para facilitar el aprendizaje, es crítico y constructivo), *opinante* (aporta alguna creencia u opinión sobre el tema en cuestión), *informador* (pone al día al grupo sobre informaciones oportunas).

b) En cuanto a emociones, está el *alentador* (que fortalece el status del grupo, es amistoso y cordial), *armonizador* (concilia opiniones, comprende posturas y no es agresivo), *reductor de tensiones* (favorece el ambiente grupal con algún chiste o comentario).

c) Para toma de decisiones, encontramos al *activador* (que impulsa al grupo a tomar decisiones e insiste en el cumplimiento del programa), *iniciador* (sugiere procedimientos, problemas y temas de discusión).

Roles negativos:

a) En cuanto expresión de ideas, está el *oscuro y complicado* (quiere cooperar pero lo expone todo en forma complicada).

b) En cuanto emociones, aparece el *agresor* (que lucha por su posición, se jacta, critica o censura a los demás, trata de llamar la atención, demuestra hostilidad hacia el grupo), *dominador* (que interrumpe, hace largos monólogos, es superlativo y dogmático, trata de dirigir al grupo, es autocrático), *negativista* (o bloqueador, rechaza ideas, adopta actitud negativa ante las iniciativas, discute en momentos inoportunos, es pesimista y poco cooperador), *desertor* (es indiferente, se mantiene apartado, cuchichea con los otros), *tímido y callado* (no habla y se siente inhibido), *chacotero* (a través de chistes y comentarios superficiales distrae al grupo de su actividad).

c) En cuanto a decisiones, aparece el *indeciso* (se le dificulta tomar decisiones y siempre pide apoyo para decidir).

Es indispensable crear el ambiente propicio en el grupo para que la retroalimentación resulte lo más positiva posible. El mismo proceso grupal irá dando las pautas de conducción y de mejora en los aspectos necesarios. El hecho que se implemente hasta la segunda fase de intervención es para garantizar en mayor medida el conocimiento interpersonal y un nivel de confianza aceptable para la escucha y expresión asertiva.

En cada sesión de esta segunda fase habrá momentos para la retroalimentación, como elemento importante de la metodología humanista que fundamenta esta intervención. Los facilitadores de grupo serán los responsables de mediar y conducir los comentarios de los participantes y de ir integrando poco a poco, teniendo en cuenta la diversidad de comentarios y roles que juegan los participantes. Además favoreciendo la interpretación adecuada del lenguaje no verbal como elemento de retroalimentación.

Habrá retroalimentación que los participantes quieran referir a algún tema reflexionado y sobre algún compañero en especial. Será importante para los facilitadores conducir adecuadamente unos y otros.

El sustento metodológico más abundante sobre el sentido de la retroalimentación dentro del grupo de encuentro, se desarrolla en el capítulo tercero de este trabajo.

Para la evaluación final son tres las técnicas que nuevamente se emplearán para evaluar esta segunda fase del programa. Son estrategias de la metodología cualitativa: la observación participante (1.4.4.1), la entrevista (1.4.4.3) y la retroalimentación (2.4), las cuales tienen su explicación en apartados anteriores de este capítulo.

CAPITULO VI

APLICACIÓN DE LA PRIMERA FASE DEL PROGRAMA PSICOEDUCATIVO DE INTERVENCIÓN

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Entre los diseños de investigación o intervención que puedan pensarse, generalmente al llevarlos a la práctica distan en pequeña o gran medida de lo que quedó plasmado en el papel y sobre todo en los objetivos planteados. Algunas veces los logros quedan por debajo de lo planeado y en ocasiones superan significativamente lo que se esperaba. Hoy nos encontramos ante una experiencia del segundo caso.

Cuando se evaluó la fase previa de intervención en esta experiencia que nos ocupa, vino luego la tarea de diseñar un programa de intervención que atendiera las necesidades identificadas como más urgentes, principalmente como apoyo al desarrollo personal de los jóvenes internos de este centro. Dicho diseño se planeó con unos objetivos que cubrieran dichas expectativas y que fuera útil en la vida personal de cada uno.

Hoy se puede hablar con satisfacción de que los objetivos fueron superados en gran medida por la riqueza de la experiencia y por el significado de los momentos de encuentro en cada mañana o tarde del taller. Las cosas escritas en el papel difícilmente lograrán transmitir lo profundo de la vivencia y lo trascendente del encuentro con un grupo de jóvenes internos que supieron abrirse a la experiencia y mantuvieron una actitud positiva hacia su propio crecimiento, y de paso, para el crecimiento de quienes compartimos con ellos.

El objetivo principal de esta intervención está orientado al cambio de actitud hacia sí mismo y hacia la vida en prisión, apoyados en un mayor conocimiento de sí mismo y en la construcción de un autoconcepto positivo en los mismos internos. Una tarea que necesitó diferentes estrategias, herramientas y recursos para favorecer lo que se quería.

Dicha intervención está pensada en dos fases. Este capítulo reporta la primera fase del programa, la cual se aplicó con la metodología de taller, que se describe y justifica en la parte del diseño. El taller de llevó a cabo en un tiempo de 8 meses, del 16 de noviembre 1999 al 28 de junio de 2000, en dos sesiones semanales, una los martes por la mañana y otra los miércoles por la tarde, con una duración de dos horas aproximadas por sesión. Los encuentros se realizaron en un aula del área escolar del centro penitenciario.

La estructura general de este capítulo guarda el orden lógico como se fue desarrollando la intervención: en una primera parte se presentan el lugar y los actores de la intervención para facilitar la ubicación mental en cuanto el marco de la realidad física y humana de este taller. En un segundo momento se desarrolla el proceso de aplicación del taller en las 54 sesiones que lo componen.

El taller esta formado de 9 partes: la preparación del taller, que son las primeras cuatro sesiones; luego siete unidades temáticas y la parte de evaluación y cierre del mismo. Antes de cada unidad temática se presenta un breve contenido teórico que fundamenta las ideas centrales sobre el tema, justifica la necesidad de la aplicación en el ambiente penitenciario y plantea los objetivos particulares que se pretenden con dicha intervención.

Cada una de las 54 sesiones se desarrolla con un esquema de carta descriptiva común. Es decir, se presentan los objetivos específicos para la sesión, posteriormente las actividades a desarrollar, luego los criterios de evaluación de las actividades y finalmente los resultados de la sesión. En la parte final de los resultados se suelen anotar observaciones que resultaron especialmente significativas en el encuentro.

1.1. Lugar y sujetos del programa de intervención

Este *programa psicoeducativo de intervención* se aplicó con internos del mismo centro penitenciario donde se realizó la fase previa de intervención, dado que ahí es donde se detectaron las necesidades que pretenden atenderse con el diseño de este taller.

En el capítulo cuatro (2.1.), se describen las características de dicho centro y algunas de las condiciones ambientales que lo componen. Lo importante es que este programa responda a necesidades concretas observadas en un centro específico y con los internos que están en el rango de edad sobre los cuales se diagnosticó.

- *Presentación del programa al Secretario General de Gobierno del Estado.*

El sistema penitenciario estatal está bajo la responsabilidad del Secretario General de Gobierno, es por eso que el 04 de octubre de 1999, se realizó una entrevista entre el coordinador del proyecto y el Secretario mencionado para presentarle el programa de trabajo, solicitar su autorización y acordar algunos asuntos prácticos sobre la intervención.

El Secretario valoró como interesante y necesaria esta intervención y autorizó su aplicación. Expresó su agradecimiento por esta iniciativa y mostró disposición para apoyar en todo lo que fuera necesario. Comentó que programas de este tipo hacen falta en los diferentes centros penitenciarios del estado, que es una forma de colaboración ciudadana ante una necesidad social tan importante.

Directamente citó a su despacho al Director General de Prevención y Readaptación Social, para que en presencia común se realizaran los trámites necesarios para la intervención y para encomendarle especialmente el buen funcionamiento del programa y establecer el vínculo directo con él ante las necesidades que se presentaran.

- *Entrevista del coordinador del taller y el equipo de intervención con el Director General de Prevención y Readaptación Social del Estado.*

Una vez autorizada la intervención por el Secretario de Gobierno se concertó una entrevista con el Director General de Prevención y Readaptación Social, quien está al mando de los diferentes centros penitenciarios del estado y a quien de manera directa encomendó el Secretario este proyecto.

El 07 de octubre de 1999 se realizó dicha entrevista del equipo de intervención con el Director en cuestión, para presentarle el programa de trabajo y detallar aspectos de orden práctico.

El Director de esta dependencia se mostró igualmente interesado por el proyecto y expresó atender de forma adecuada la implementación del mismo. Una vez que se le expuso el programa hizo varios comentarios sobre la congruencia de los temas con las necesidades de los internos. Al mismo tiempo comentó de manera general la organización de los cuatro centros penitenciarios del estado, puntualizando más sobre el centro donde se aplicaría el programa.

Expresó su apoyo para atender cualquier contrariedad y para facilitar la aplicación del programa. Así mismo ofreció como apoyo algunos recursos materiales para las actividades a realizar. Desde su despacho –y en presencia del equipo de intervención- se comunicó telefónicamente con el Director del Centro Penitenciario donde se aplicaría el programa para comunicarle el proyecto, pedirle disposición y apoyo durante la intervención y acordar una entrevista con el equipo de intervención.

- *Entrevista con el Director General del Centro Penitenciario donde se aplicó el programa.*

El 11 de octubre se realizó la entrevista del equipo de intervención con el Director General del Centro Penitenciario donde se realizaría la intervención, mismo centro donde se aplicó la fase previa de intervención (Ver capítulo 4).

Se le explicó el proyecto de trabajo y se comentaron aspectos prácticos de la intervención, por ejemplo: realizar la convocatoria a internos de 18 a 25 años para la sesión inicial del 16 de noviembre, el criterio de asistencia “libre” de los internos al taller, las formas de convocarlos ordinariamente, los días y horarios de trabajo, la asignación del aula, la necesidad de privacidad en los momentos del taller, los registros y revisiones de ingreso de parte del equipo de intervención, la necesidad de introducir algunos materiales propios para el trabajo, la implementación de algunas actividades especiales y posibilidad de hacer uso de otros espacios físicos del centro, la posibilidad de invitar a otras personas externas en algunas actividades especiales, entre otras.

El Director se mostró abierto y comentó estar de acuerdo en todo el proyecto y apoyar en todo lo que a él corresponda. Prometió estar en contacto

constante con el coordinador del equipo y con los comandantes que se encargan directamente de la vigilancia dentro del centro para facilitar las cosas.

Posteriormente nos mostró el centro, explicó cada una de las áreas y nos fue presentando con el personal penitenciario que ahí labora: los diferentes subdirectores, jefes de departamento y demás funcionarios con los cuales tendríamos algún tipo de contacto.

A todos pidió apoyo en la realización del programa y les pidió mantener buena coordinación en las labores comunes. Finalmente nos despedimos acordando vernos en la sesión inicial del 16 de noviembre.

1.1.1. Sujetos del programa de intervención

- *Equipo de intervención (facilitadores).*

El equipo de intervención está constituido por 6 personas, quienes reciben el nombre de *facilitadores*. El concepto se toma del modelo rogeriano que inspira esta metodología de Desarrollo Humano, explicado en el capítulo 3 de este trabajo. La intención es que las personas que coordinen las actividades de taller, se conviertan más que en instructores, en *facilitadores* auténticos del desarrollo personal de los participantes, donde brinden herramientas, faciliten y apoyen el descubrimiento de recursos y habilidades para un sano desarrollo.

Una de las condiciones fundamentales para formar parte de este equipo es tener la vivencia en talleres de Desarrollo humano durante la formación universitaria y de preferencia tener formación más específica en dicho modelo de intervención.

De los seis facilitadores, tres cuentan con la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica y con el Diplomado en Desarrollo Humano. Los otros tres son estudiantes de últimos semestres de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica y tienen experiencia en talleres de Desarrollo Humano.

El equipo de facilitadores quedo integrado por los siguientes miembros:

Lic. As. Psic. Francisco Delgadillo Aguayo (Coordinador)
Lic. As. Psic. Beatriz Alejandra González Medina
Lic. As. Psic. Ma. de Lourdes Nieto Muñoz
Zorayda Margarita Chávez Hernández (estudiante de Psicopedagogía)
Rosa Isela Martínez Gutiérrez (estudiante de Psicopedagogía)
Andrés Rodríguez Martínez (estudiante de Psicopedagogía)

- *Grupo de intervención.*

Para la estructuración del grupo de intervención se convocó a los internos de este centro que tenían edades entre 18 y 25 años, puesto que el taller está orientado y justificado en el periodo juvenil.

Ante la convocatoria que hicieron las autoridades del centro para la sesión de información asistieron 81 internos, que son el total de la población del centro en este rango de edad.

En esta primera sesión se les presentó el programa del taller, sus objetivos, contenidos, ventajas de participación y tiempo de duración. Se les explicó que la asistencia era voluntaria y libre, y que este taller no forma parte de las actividades del centro para obtener algún beneficio en su sentencia. Es un taller de crecimiento donde el interés por asistir es meramente personal.

Se les pidió que independientemente de su decisión de participar en el taller, asistieran a las dos siguientes sesiones para poder aplicar algunos instrumentos de evaluación y poder confrontar los resultados al final del taller entre quienes decidieran participar y quienes no.

A estas sesiones de aplicación de instrumentos de evaluación inicial asistieron 59 internos. Posteriormente 43 de ellos decidieron participar en el taller. De los 43 internos inscritos, en las sesiones inmediatas algunos comenzaron a abandonar el taller argumentando no tener tiempo suficiente u otro tipo de motivos personales. A partir de la sesión 7 el número máximo de participantes fue de 32.

Desde el principio se aclaró que la asistencia era voluntaria y libre, sin embargo para fines de control en la participación, de forma discreta los facilitadores realizaron un registro de los asistentes a cada sesión. El número de asistentes regulares y con una participación satisfactoria fue de 26 internos.

Es importante mencionar que algunos de los que dejaron de asistir fue porque cumplieron su sentencia o fueron trasladados a otro centro.

Número de internos	CARACTERÍSTICAS
81	Internos de 18 a 25 años, convocados a la sesión de presentación.
59	Internos que resolvieron los instrumentos de evaluación inicial.
43	Internos que se inscribieron para participar en el taller.
32	Número máximo de internos que asistieron a partir de la sesión 7.
26	Internos que participaron regularmente en todo el taller.

- *Grupo control.*

Con el propósito de comparar los resultados de la evaluación cuantitativa entre quienes participaran en el taller y quienes no, se pidió apoyo como grupo control a los internos que resolvieron los instrumentos de evaluación inicial que decidieron no participar en el taller, y a quienes por diversos motivos lo fueron abandonando durante las primeras sesiones.

De los 59 que resolvieron los instrumentos de evaluación inicial, 16 decidieron no participar, constituyéndose con esto como grupo control. A estos se sumaron 11 internos que durante las primeras 7 sesiones lo fueron abandonando, lo cual dio un total de 27 internos como grupo control.

En el mes de junio de 2000, cuando fue necesario aplicar por segunda vez los instrumentos de evaluación, de los 27 internos que apoyaron como grupo control solo quedaban 21, el resto había salido ya del centro por cumplimiento de sentencia o traslado a otro centro.

Número de internos	CARACTERÍSTICAS
81	Internos de 18 a 25 años, convocados a la sesión de presentación.
59	Internos que resolvieron los instrumentos de evaluación inicial.
16	Internos que no se inscribieron y apoyaron como grupo control.
11	Internos que fueron abandonando el taller en las primeras 7 sesiones.
27	Total de internos que apoyaron como grupo control.
21	Internos que resolvieron los instrumentos en su segunda aplicación.

2. DESARROLLO DE LAS SESIONES Y RESULTADOS

2.1. Preparación del taller

Las primeras cuatro sesiones de la intervención están destinadas a la presentación del programa de trabajo, la invitación para participar en el taller, la aplicación de instrumentos de evaluación inicial y la preparación del grupo.

Después de las entrevistas con las autoridades de la Dirección General y del propio Centro penitenciario, se hizo la convocatoria a los internos enlistados en el rango de edad que se requería para participar en el taller. La primera sesión fue el encuentro formal y la presentación oficial del programa de parte de las autoridades penitenciarias. Al mismo tiempo sirvió para presentar el programa de trabajo y realizar la presentación de los *facilitadores* que trabajarán con ellos. Se invitó y motivó a los internos para su participación en dicho taller de crecimiento.

Esta primera sesión serviría también para aclarar dudas y escuchar impresiones sobre la propuesta realizada. Era importante y necesario que los internos tuvieran información clara sobre lo que este taller supone, sus características y las ventajas de participar en él.

Las sesiones dos y tres fueron necesarias para aplicar las escalas de evaluación inicial, correspondientes a la metodología cuantitativa. Para estas aplicaciones fue necesaria la asistencia de todos los jóvenes internos del rango de edad convocado, independientemente de su participación en el taller, ya que de ahí se tomaría la base del grupo de intervención y del grupo control.

Además estas dos sesiones continuaron siendo espacio para motivar a los internos en la asistencia al taller. Dentro del diálogo informal y de los encuentros grupales, se insistía en las ventajas de vivir la experiencia. Uno de los factores importantes y naturales en la promoción de la asistencia, fueron los internos que vivieron el taller breve de la fase previa de la intervención.

Finalmente la sesión cuarta se destinó a la presentación formal y detallada del taller: su estructura, sus momentos, objetivos, contenidos, metodología, características, funcionalidad y utilidad. Todo esto con el grupo de 43 internos que decidieron participar.

A continuación se presentan las cartas descriptivas de cada una de estas cuatro sesiones. Estas mantienen el esquema común de todas las sesiones del taller: objetivos, actividades, criterios de evaluación y resultados.

<i>2.1.1. Sesión 1</i>
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> * Presentar a los internos el programa sobre el <i>“Taller de autoconocimiento”</i>. * Motivar e invitar a los internos para participar en este taller. * Presentar al equipo de intervención en el taller. * Aclarar dudas sobre información necesaria. * Escuchar impresiones sobre la propuesta..
ACTIVIDADES
<p>1.- PRESENTACIÓN DEL TALLER DE AUTOCONOCIMIENTO A LOS INTERNOS MÁS JÓVENES DEL CENTRO PENITENCIARIO (18 a 25 años)</p> <p>2.- INVITACIÓN PARA PARTICIPAR EN EL TALLER</p> <p>3.- PRESENTACIÓN DEL EQUIPO DE INTERVENCIÓN</p> <p>4.- INFORMACIÓN GENERAL SOBRE EL TALLER</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> * Valorar la claridad de la información que se brindó a los internos * Descubrir en entrevistas informales el impacto de tal información
RESULTADOS
<p>Para el inicio de este programa de intervención, se convocó a todos los internos del centro penitenciario con edades entre 18 y 25 años, un total de 81. Una vez reunidos los internos, las autoridades penitenciarias y el equipo de intervención externo, se inició la sesión destinada a la presentación del programa y a la invitación a los internos para participar en dicho programa.</p> <p>El Director General de Prevención y Readaptación Social hizo la presentación oficial del equipo de trabajo y comentó de manera general la finalidad del programa e invitó a los internos a participar en él. A dicho programa se le comenzó a denominar: <i>“Taller de Autoconocimiento”</i>.</p> <p>Posterior a esto, cada miembro del equipo de intervención se presentó ante los internos, reafirmando la invitación a participar en el programa. El último en presentarse fue el coordinador del programa, quien además de repetir la invitación, hizo hincapié en la libre decisión de asistir, comentó las ventajas que el asistir al taller podía dejarles y la estructura general del mismo.</p> <p>Entre todos los miembros del equipo de intervención comentaron la metodología del programa y el tipo de actividades que lo conformaban. Paralelamente a estos comentarios se le entregó una invitación por escrito a cada uno de los internos que asistieron a esta reunión (Anexo 17).</p>

Se les pidió a los internos que independientemente de su participación voluntaria en el *Taller*, asistieran a las 3 primeras sesiones, para que conocieran la estructura general del programa y pudieran decidir su participación o no. Además se les comentó la necesidad de su colaboración en estas sesiones iniciales para la aplicación de algunas escalas para la evaluación de la intervención. Se les especificó que a partir de la 4ª sesión (24 de noviembre) asistirían sólo quienes estuvieran de acuerdo en participar en todo el taller.

Terminada la presentación formal se tuvo la oportunidad de dialogar con algunos internos sobre el interés que esto les representa y sobre el valor que este tipo de actividades puede tener en su persona. Las respuestas fueron variadas, hubo quienes se entusiasmaron con la idea, hubo quienes ya habían participado en otro taller y comentaban su utilidad y hubo también otros que abiertamente dijeron que este tipo de actividades no les llamaba la atención.

Los internos entrevistados comentaban informalmente que la idea era clara, que la información fue completa y que ya pensarían en la posibilidad de asistir.

<i>2.1.2. Sesión 2</i>	
OBJETIVOS	
<p>* Crear a través de algunos juegos, un clima de participación e integración entre los internos participantes y el equipo de intervención. * Aplicar la escala de Autoconcepto AFA para tener una referencia de evaluación del programa al final del taller.</p>	
ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACIÓN Y JUEGOS DE DISTENSIÓN E INTEGRACIÓN	
* Juego: “El correo” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.15) (Anexo 2)	(15min)
* Juego: “Jirafas y elefantes” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.63) (Anexo 18)	(15 min)
2.- APLICACIÓN DE LA ESCALA: AUTOCONCEPTO AFA <i>De Musitu, G., García, F, y Gutiérrez, M. (1991) (Anexo 14)</i>	(50 min)
3.- CIERRE DE LA SESIÓN	(10 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	

- * Participación activa en los juegos, para conocer disposición y cooperación de los internos ante estas actividades.
- * Ambiente de respeto y seriedad para resolver el instrumento.
- * Tener los instrumentos contestados en tu totalidad.

RESULTADOS

Para esta sesión se convocó de forma especial nuevamente a los internos con edades entre 18 y 25 años, ante la petición realizada en la reunión de invitación, por la necesidad de la aplicación de instrumentos de evaluación. Asistieron 59 internos.

La sesión se inició con algunos juegos de distensión y socialización, con el objetivo de crear un ambiente agradable en el encuentro para la aplicación de la escala de evaluación sobre autoconcepto.

Tanto para los juegos, como para la aplicación del instrumento se formaron dos grupos, ubicados en diferentes aulas del área de la escuela del centro.

Antes de iniciar la sesión algunos expresaron inconformidad por asistir, ya que se les había informado que no era obligatorio. Ante esta situación de confusión informativa, se les explico de manera individual la necesidad de su colaboración en solo 2 sesiones, por la necesidad de la aplicación de las escalas de evaluación. Esta información favoreció el ambiente de tranquilidad en ellos y en consecuencia en el grupo. Luego se continuó con las actividades.

A pesar de los comentarios iniciales, al aplicar los juegos de integración hubo participación de parte de la mayoría de internos y una actitud positiva para colaborar en las actividades solicitadas.

Para la aplicación de la escala, se dieron instrucciones precisas sobre como responder el instrumento y sobre su confidencialidad. Durante su realización se mantuvo un ambiente de silencio y de concentración en sus respuestas, de parte de los asesores se brindó apoyo individual a quien lo solicitaba. Al recoger los instrumentos fue significativo encontrar en uno de ellos la siguiente frase escrita: *“Algo aparentemente fácil, pero el ser honesto conmigo mismo, a veces cuesta. Gracias”*.

Una vez terminada la aplicación del instrumento se hizo el cierre de la sesión por subgrupos, agradeciéndoles su asistencia y precisando información sobre la necesidad de su asistencia en estas dos primeras sesiones.

OBSERVACIÓN: El momento inicial de esta sesión resulto desconcertante y valioso al mismo tiempo. El escuchar la inconformidad de algunos internos sobre el ser “obligados” a asistir a esto, y descubrir que el hecho de responderles con una actitud serena y con información clara, ellos responden también con un trato respetuoso y abierto. En el momento de los juegos participaron como si nada hubiera pasado y lo más curioso fue que dos de ellos, decidieron participar en el taller.

<i>2.1.3. Sesión 3</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Crear un ambiente favorable para este encuentro. * Favorecer un sano intercambio entre los internos y el equipo de intervención. * Promover la participación e integración en este tipo de actividades. * Aplicar las escalas de actitudes y clima social para tener referentes de evaluación al finalizar la intervención. 	
ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACIÓN Y JUEGO DE INTEGRACIÓN	(15 min)
“Canasta revuelta” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.8) (Anexo 19)	
2.- APLICACIÓN DE LA ESCALA DE ACTITUDES	(45 min)
de Delgadillo Aguayo, Francisco (1999) (ad hoc) (Anexo 16)	
3.- JUEGO DE DISTENSIÓN	(15 min)
* Juego: “El correo” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.15) (Anexo 2)	
4.- APLICACIÓN DE LA ESCALA DE CLIMA SOCIAL: Instituciones (CIES)	(50 min)
de Moos et al (1984) (Anexo 15)	
5.- CIERRE DE LA SESIÓN	(10 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * La participación activa en los juegos servirá para conocer su actitud de colaboración. * La creación de un ambiente adecuado de trabajo en la solución de las escalas y el entregarlas resueltas al 100% serán igualmente indicadores de su trabajo positivo. 	
RESULTADOS	
<p>1.- Nuevamente se convocó a través de una lista a los internos que asistieron a la sesión anterior (59) para poder aplicar los instrumentos de evaluación siguientes. Se les recordó que era ya la única sesión que se les pediría su asistencia obligatoria y que a partir de la siguiente sesión asistirían solo los interesados en participar en el taller durante los 7 meses siguientes.</p> <p>En general la disposición de los internos fue buena, solo hubo algunos (3) que expresaron que se sentían un poco presionados en ese momento por cuestiones de trabajo en la carpintería y solicitaron responder los instrumentos en otro momento. Acordamos en coordinación con la responsable del área educativa que ella les aplicara el instrumento en otro momento oportuno. Lo resolvieron el viernes siguiente y nos los entregaron en la sesión 4. El resto de los internos se dividieron nuevamente en dos grupos para realizar un juego de integración y posteriormente la aplicación de los instrumentos.</p>	

La vivencia en el juego de “canasta revuelta” fue positiva y participada. La mayoría de los internos disfrutó la actividad, aunque otros se veían desconcertados.

2.- Para la aplicación de la escala de Actitudes se dieron las instrucciones necesarias, se insistió en la confidencialidad de los resultados y la importancia de resolver los instrumentos de manera honesta. Durante su resolución se atendieron las dudas que fueron surgiendo. El tiempo máximo en la resolución de esta escala fue de 40 minutos.

3.- Una vez que terminó el último de los internos de responder la escala, se les invitó nuevamente a todos los internos a participar en su grupo en un momento de relax apoyados con el juego de “el cartero”. La disposición y participación de parte de todos fue buena. Después de unos minutos de juego, se continuó con la otra escala.

4.- Para la aplicación de la escala de Clima Social (Moos, 1984) se les entregaron los instrumentos y se explicó detenidamente el uso de hojas de respuesta y las características de la escala. Una vez que iniciaron a responder se atendían dudas de manera individual.

El tiempo máximo de duración en resolverlo fue de 42 minutos.

5.- Una vez terminada esta actividad se convocó a todos los internos en un solo salón para agradecerles su disposición para resolver estas escalas y para recordar los objetivos de las mismas. Se volvió a hacer la invitación para la participación en el taller a partir de la siguiente sesión, recordándoles los beneficios que podría aportarles y sobre todo que era de forma voluntaria.

OBSERVACIÓN: Durante la aplicación de la escala de Clima Social (Moos, 1984) dos de los custodios entraron a uno de los salones para intentar leer lo que los internos contestaban, se les pidió salir del salón de clase y que respetaran el espacio de trabajo ya que su presencia no era oportuna en ese momento. Ellos solicitaron una copia del instrumento, lo cual les fue negado, explicando que los acuerdos se tomaron directamente con el director del centro.

2.1.4. Sesión 4

OBJETIVOS

- * Agradecer a los internos su disponibilidad para participar en este taller.
- * Realizar una presentación de todos los internos participantes en el taller y del equipo de intervención.
- * Conocer las expectativas que sobre el taller tienen los internos.
- * Brindar información general sobre la estructura del taller, temas y metodología.
- * Motivar a una activa participación y a la implicación a través de sugerencias.

ACTIVIDADES

1.- SALUDO Y BIENVENIDA	(5 min)
<i>Descripción de la actividad:</i>	
Dar la bienvenida a los internos y agradecer su disposición para participar en estas actividades. Entregar una tarjeta en blanco para anotar su nombre y ponérsela en el pecho.	
<i>Materiales:</i> Tarjetas en blanco, seguros y marcadores.	
2.- RONDA DE PRESENTACIÓN	(30 min)
<i>Descripción de la actividad:</i>	
Sentados los participantes en círculo van diciendo su nombre con apellidos, lugar de procedencia, edad, número de miembros de familia y un pasatiempo.	
3.- SONDEO DE EXPECTATIVAS	(20 min)
<i>Descripción de la actividad:</i>	
El coordinador de la actividad hace la pregunta para libre participación: ¿Qué es lo que te hizo venir al taller? ¿Qué esperas encontrar en este tiempo?	
4.- PRESENTACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA	(15 min)
<i>Descripción de la actividad:</i>	
Los miembros del equipo de intervención hacen la presentación de los contenidos del programa en cuanto a objetivos, temas, tiempos y tipo de metodología.	
5.- INTEGRACIÓN Y CIERRE DE SESION	(10 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
* La participación activa a través de comentarios y opiniones. * La disponibilidad expresada y manifiesta a través de actitudes de participación.	
RESULTADOS	
<p>Al llegar al área de la escuela, se encontraban ya los internos que decidieron participar en este taller, son un total de 43. Se les invitó a pasar a uno de los salones para comenzar con las actividades. Al ir pasando se les iba entregando una tarjeta para que anotaran su nombre.</p> <p>Una vez sentados todos en círculo, el coordinador del taller les dio la bienvenida y agradeció la disponibilidad para participar en el taller, seguido a esto se continuó con una ronda de presentación, para conocer algunos datos fundamentales de los participantes. El momento de la presentación se mantuvo en un clima de espontaneidad y de alegría, donde los internos aprovechaban para manifestar alguna broma a sus compañeros.</p>	

Es importante mencionar que asistieron los 16 internos que participaron en el taller diagnóstico anterior (Ver capítulo 4), lo cual favoreció este segundo encuentro para crear un clima de mayor espontaneidad.

Ante las preguntas del por qué decidieron participar, algunas de las respuestas son las siguientes:

- “Porque necesito conocerme más”
- “Porque necesito cambiar”
- “Porque asistí al otro taller y me sirvió mucho”
- “Porque está *chido* este rollo” (*)
- “Porque hacen falta este tipo de actividades”
- “Porque tengo la oportunidad de salir de mi celda y distraerme”
- “Para convivir con otra gente que viene de fuera”
- “La neta: porque ahora no tengo chamba y tengo cierta curiosidad”
- “Porque me dijeron los que hicieron el otro taller que esto esta *chido*”
- “Porque me nació la curiosidad y vengo a ver ‘que onda’”
- “Para aprender algo nuevo”
- “Para aprovechar el tiempo en algo positivo”

Una vez que la mayoría de los internos expresaron el por qué de su participación, los *facilitadores* explicaron la visión general del taller, comentaron los objetivos, los temas que se tratarían, el tipo de actividades y la metodología que se aplicaría. Para quienes asistieron al taller anterior, ya algunas cosas les parecían familiares y se indicaba que era de alguna manera una continuidad, aunque algunos temas se volverían a abordar. Incluso, algunos de los internos que estuvieron en el otro taller, comentaban algunas anécdotas de esa experiencia.

Se abrió un espacio para resolver dudas y también escuchar expectativas y comentarios de los internos sobre el programa. Se les invitó a realizar sugerencias sobre cualquier punto conforme avanzaba el taller, el saber que era un espacio abierto a la participación conforme se descubriera la necesidad.

Tanto los *facilitadores* como los internos del otro taller, comentaron la utilidad y las ventajas que este tipo de actividades aporta en la vida personal.

Finalmente se hizo una integración de lo que fue la sesión, agradeciendo nuevamente su disposición e invitándolos a estar abiertos a la experiencia y a ser constantes en su asistencia. La sesión tuvo una duración de 1 hora y 40 minutos.

OBSERVACIÓN: En esta sesión resultó especialmente significativo el hecho de que todos los internos participantes en el otro taller decidieron continuar en este. Se observa su alegría y especial disposición para estar nuevamente aquí, además de servir como promotores directos de este tipo de actividades. La mayoría de los nuevos participantes fueron motivados por estos internos. Además de expresar que es un espacio que les puede servir para su crecimiento personal, aunque algunos, con sinceridad, comentaron que iban por mera curiosidad y para pasar bien el tiempo.

(*) *chido*: muy bien, agradable.

2.2. Unidad I Integración y socialización

2.2.1. Fundamentación del contenido temático

Desde niños hemos escuchado y aprendido en diferentes ambientes que el hombre es un ser sociable por naturaleza. Desde la antigüedad, “Aristóteles fue quien definió al hombre como animal social” (Munné, 1980: 16). Lo cual hace referencia a esta necesidad de los demás para compartir la vida, el trabajo, la diversión y la persona misma. Crecemos en el encuentro.

Los seres humanos “somos seres sociales por naturaleza y nuestro destino está con los demás, con ellos podemos resolver nuestras necesidades, a la vez que ayudamos a que los demás resuelvan las suyas” (López et al, 2006: 18). Nacemos en una familia que constituye un primer núcleo de relación social, ahí aprendemos las primeras conductas y valores que nos servirán para salir al encuentro de otros en la sociedad. Es la familia quien debe satisfacer las primeras necesidades que enfrentamos, de su buena atención dependerá un futuro de bienestar para todos los miembros. Al mismo tiempo, de la familia depende el estilo y la calidad de las relaciones sociales que se establecen.

Nuestra vida es una convivencia constante con las personas que nos rodean, la socialización es un elemento fundamental en nuestro desarrollo y sano funcionamiento, de tal modo que la privación de la relación con los demás se convierte en el peor castigo para una persona. “La sociabilidad es una necesidad que impulsa al hombre a vivir en sociedad, a gustar de la vida en común, a huir del aislamiento” (Munné, 1980: 15). A través de ella se cubren necesidades primarias como la protección, colaboración, alimentación, vivienda, entre otras. Y al mismo tiempo las de tipo social, como la necesidad de pertenencia, agrupamiento, reconocimiento, necesidad de poder, necesidad de tener éxito y de ser altruista (Op. Cit.).

Es cierto que la vida no lleva a la relación con los demás y podríamos entenderlo como normal, sin embargo, la importancia de la socialización radica en la calidad de nuestras relaciones, en la forma de establecerlas, mantenerlas y en el propiciar el bienestar personal y de los demás.

Para Bustillos y Vargas (1990), la sociabilidad humana posee características únicas, tales como: el lenguaje, el trabajo creativo y la cultura. Los tres se integran y complementan en un conjunto de creencias, valores, instituciones y costumbres de nuestros pueblos.

El espacio social que comprende a la familia, escuela, grupos de amigos, asociaciones civiles, religiosas, deportivas y otras, nos ofrece constantemente oportunidades de encuentro y crecimiento. Es importante cultivar la actitud de crecer en sociedad, de aportar y recibir, de salir al encuentro y crecer en el compartir. En la medida que la conciencia de la necesidad de los demás crezca, todos nos veremos enriquecidos.

Para la satisfacción de necesidades sociales, una persona necesita aprender conductas positivas con familia, compañeros, amigos y sociedad. Es en el núcleo familiar donde deben aprenderse conductas prosociales y donde debe comenzar a establecerse el vínculo afectivo entre padres e hijos para un crecimiento sano de la personalidad. John Bowlby, un importante psicoanalista británico que escribió sobre vínculos emocionales descubrió que “el apego sano a los padres es uno de los ingredientes esenciales del bienestar infantil y que el desarrollo sano del niño requiere de una adecuada relación ‘yo-tu’ entre los padres y él. Por ello, los padres que mantienen la conexión con sus hijos les proporcionan un ‘fundamento seguro’ en el que apoyarse cuando se encuentran mal y necesitan atención, amor y consuelo” (Goleman, 2006:225). Esta seguridad que se genera en la persona le servirá posteriormente para la relación con sus compañeros y grupos de iguales, sobre todo para ser aceptado y querido, porque “la amistad, el compañerismo y la colaboración no se basan por lo general en la incondicionalidad, sino en relaciones simétricas que se caracterizan esencialmente por la reciprocidad” (López et al, 2006: 21). Esto mismo será puesto en práctica en cualquier ambiente social donde la persona se desenvuelva como adulto, manifestando la confianza generada por esta serie de vínculos de afecto que lo convierten en un ser social positivo.

La escuela, el trabajo y otros lugares de intercambio humano, son los espacios donde se tiene la oportunidad de manifestar este crecimiento, de ayudar a otros y al mismo tiempo de recibir el apoyo de personas con quienes se relaciona. Es en el contacto humano a través de los diferentes grupos sociales con los que compartimos la vida, donde encontramos la atención de nuestra necesidad de socializar, ya que “la única manera de resolver las propias necesidades es con los demás, porque el ser humanos es un ser social, un ser necesitado de relaciones, colaboraciones, ayudas y vínculos” (Op. Cit: 21). Corresponde a padres y educadores el crear esta conciencia de socialización y el favorecer el desarrollo de las habilidades necesarias para atender satisfactoriamente esta necesidad.

Uno de los medios que facilita el proceso de socialización de la persona es la vivencia de grupo. Desde niños nos vemos rodeados de varios grupos y somos influidos por sus miembros, partiendo del grupo familiar, luego el escolar, el grupo de amigos, el deportivo, el de recreación y otros más que a lo largo de la vida nos permiten establecer relaciones de diferente tipo.

Dentro de las Ciencias de la Educación, la dinámica de grupos se encarga de este fenómeno social e incluye también el estudio y la utilización del grupo como medio para provocar cambios en la persona y su entorno. “El grupo es como un estadio intermedio entre el individuo y las organizaciones sociales y puede suscitar procesos de cambio tanto a nivel personal y social” (Mucchielli, 1977, citado en Garaigordobil, 2000: 63).

Estas incidencias de cambio que se mencionan anteriormente, según Mucchielli, se dan en tres niveles:

a) A nivel del yo: donde se produce un aumento de la conciencia de los propios sentimientos y reacciones, así como del efecto que producimos en los

demás; un aumento de la conciencia de los sentimientos y reacciones de los demás, así como del efecto que producen en nosotros; *un cambio de actitud hacia uno mismo, hacia los demás y hacia el grupo como tal*; y una *adquisición de habilidades sociales* para relacionarnos a nivel interpersonal de manera más eficaz y satisfactoria (Op. Cit: 63).

Las letras cursivas de la cita anterior resaltan dos aspectos importantes para atender a través de este programa. Uno es el cambio de actitud hacia sí mismo y hacia la vida en prisión, como objetivo central del taller que se aplica. Mediante la interrelación grupal y diferentes mecanismos de socialización se pretende reforzar esta tarea permanente en los internos que participan. A través del contacto y conocimiento del otro, se crece en conocimiento personal y eso favorece el desarrollo de la conciencia de participación en grupo y mejora la actitud hacia uno mismo. El otro aspecto es la adquisición de habilidades sociales que el autor menciona, como efecto de la socialización. Este es un elemento fundamental para desarrollar en los internos.

b) A nivel de papel social se produce un aumento de la conciencia de nuestro papel social y de nuestra responsabilidad en los procesos de cambio; también un *cambio de actitud hacia nuestro rol*, hacia el rol desempeñado por los demás y hacia las relaciones sociales en el ámbito socioprofesional...; y un aumento del conocimiento social que permita relacionarse eficazmente en este mismo ámbito (Op. Cit.).

La responsabilidad en los procesos de cambio implica tanto al ambiente social cotidiano, como ambientes especiales, en este caso, un centro penitenciario. La competencia en relaciones socialmente aceptables incluye a profesionales y también a quienes no tuvieron la oportunidad de tener una profesión y que de igual forma pertenecen a un grupo social determinado con el cual deben mantener contacto permanente. Este aumento de conciencia y responsabilidad se verá reflejado nuevamente en un cambio de actitud de la persona.

Para la mayoría de los jóvenes internos de un centro penitenciario, una de las necesidades más grandes se ubica en su mundo relacional. Es donde se perciben más limitados y donde se debe promover un crecimiento y atención especial. Las habilidades para relacionarse, comunicarse adecuadamente y para establecer vínculos interpersonales sólidos, son tareas constantes en la labor reeducativa en ellos.

c) A nivel de organizaciones sociales provoca un aumento en la conciencia del valor de la acción de la dinámica de los grupos y de los problemas de organización de los organismos sociales en general; *un cambio de actitud* y un mayor conocimiento para la resolución de problemas de la organización; y finalmente un aumento de la eficacia de los organismos sociales debida a la acción de estos pequeños grupos (Op. Cit: 63).

Tal vez este tercer nivel no corresponda directamente al ambiente social al que nos referimos. Ciertamente es que un centro penitenciario es un organismo social, sin embargo su funcionalidad o resolución de problemas no depende de

los grupos de internos que se establezcan, ni de la dinámica que en estos grupos se genere. Es un nivel que parcialmente queda detenido, por ser otros factores los que entran en juego al mencionar el centro como organismo social.

Además de estos niveles donde ubicamos las incidencias del cambio, debemos recuperar otras riquezas del grupo como medio de crecimiento humano. En palabras de este mismo autor un grupo se puede convertir en *medio de formación* natural, tanto por los elementos intelectuales que se brinden como por la vivencia social que esto supone.

La vida misma del grupo se convierte también en *objeto de formación*, tanto por los métodos, el trabajo en equipo, la participación que se promueve y por el desarrollo de actitudes sociales y de comunicación. Otra riqueza importante es ver al grupo como *medio de información* por todo lo que guarda como medio socializante a través del intercambio cotidiano (Op. Cit.).

Otra perspectiva importante de la vida de grupo es cuando se convierte en agente de participación. Los valores de cooperación se aprenden en el grupo familiar y posteriormente se reflejan en los diferentes grupos donde la persona forme parte. “La familia es generadora de valores y actitudes de participación. La escuela y otros grupos deben continuar desarrollando dichas actitudes hasta que caractericen la vida de las personas” (Medaura et al, 1989: 111). El sentido de participación se manifiesta en conductas concretas donde las personas tiene oportunidad de socializar y aportar una parte de lo que son ante el grupo. Su participación da cuenta de su mundo afectivo y de su sensibilidad ante la necesidad del otro y del bienestar común. Este sentido de colaboración se aprende a través de la vivencia e identificación con otras personas a quienes se imita en estas conductas prosociales. Es mediante la repetición de acciones concretas y la concientización de éstas como se van incorporando actitudes nuevas en la persona.

Con una actitud participativa se logra que las personas sean más flexibles, que aprendan a vivir con mayor apertura, que respeten las opiniones ajenas, que sepan defender sus principios y se preocupen por el bien común. Para lograr esta actitud es necesario abrir espacios y ofrecer oportunidades donde se puedan ejercitar estas conductas, además de las que la vida misma nos presenta. Munné (1980: 16) afirma que “la vida de grupo no es un simple estar juntos, sino que conduce inevitablemente a hacer cosas juntos”.

Hay acciones sencillas y ordinarias que manifiestan en lo cotidiano esta actitud de participación: ayudar en el acomodo de un lugar, sea en casa, en la escuela, o en algún otro espacio. El ser atentos cuando otra persona necesite alguna cosa, el mostrar espíritu de servicio, el ayudar en recoger basura u ordenar materiales de trabajo, apoyar en la limpieza, entre otros.

Por otro lado, la actitud de participación en el trabajo de grupo se manifiesta también en la disponibilidad de la persona para expresar su opinión, observación, sugerencia, propuesta y estar atento en el seguimiento de la actividad. Además en la apertura a la escucha y el respeto ante otra opinión.

De igual modo la espontaneidad ante las respuestas requeridas y algunas acciones específicas son también manifestaciones específicas de participación.

En la labor grupal se suelen identificar rápidamente las personas con una participación más activa, las que generalmente colaboran en la mayoría de las cosas, las que hacen presencia con el movimiento y con la voz en lo que el grupo requiere. Sin embargo también hay participación activa en el silencio, en el seguimiento fiel de las exposiciones, de las ideas, de las opiniones y que a veces no se valora. Hay personas que tienen este estilo de participación, quienes desde el silencio y la discreción aportan un trabajo significativo al grupo, quienes desde tu atenta actitud de escucha integran, aprenden y aprueban lo que en el grupo se gesta y que saben que con su silencio aportan más que con su palabra. Es importante en el trabajo de grupo saber valorar este tipo de “participación activa”, que desde el silencio, la quietud y la discreción se integran y entregan al grupo de manera igualmente eficaz y comprometida. Ya que la calidad en la participación es un rasgo mas interior.

La costumbre social desde hace varios siglos, ha sido privar al hombre de relaciones sociales cuando comete una acción que se considera va en contra de la sociedad y de la sana convivencia. El aislamiento ha sido un recurso uniforme para los que cometen una acción que algunos valoran como “socialmente inadecuada”. Con esto se entiende que hay personas que algunos de sus comportamientos no son aceptados por el resto de la sociedad y se les priva de esta convivencia social. Todo esto a manera de castigo.

“La sociedad castiga a los delincuentes privándolos del contacto con los demás, aunque también es conocido el maltrato psicológico y la tortura física como recursos de castigo” (Munné, 1980: 18). El aislamiento es un severo castigo en todos los aspectos, tanto a nivel individual como a nivel social.

Sigue quedando pendiente para el sistema penal la aplicación de medidas reeducativas, justas y congruentes conforme a las faltas. Ya que desde hace siglos la cárcel (hoy centro penitenciario) es el único recurso de una pretendida readaptación de la persona. La privación de la libertad, mediante el asilamiento de la convivencia social es el único “castigo” que se ha empleado por mucho tiempo, sin responder con ello a las necesidades humanas reales, ni a los requerimientos de un adecuado funcionamiento social. Es como si existiera un único medicamento para todas las enfermedades.

El estar ingresado en un centro penitenciario priva a los internos de la convivencia social externa, pero no de la relación interpersonal constante, a no ser que por algunas circunstancias se tenga aislado a algún interno por tiempo específico. Sin embargo, dentro del centro se tiene la oportunidad de establecer relaciones sociales de varios tipos y al mismo tiempo de pertenecer a grupos diversos: de trabajo, de tratamiento, deportivos, de dormitorio, etc.

El hecho de ofrecer alternativas de formación como este taller, es una oportunidad directa y clara para el crecimiento a través de un grupo humano. Es un espacio para socializar y desarrollar habilidades que pudieron quedarse truncadas en algún momento de la vida. “Los jóvenes que llamamos difíciles,

maltratados y quienes tienen conductas delictivas, ponen de manifiesto fracasos en la socialización por parte de las familias, de la escuela y de la sociedad. Estos fracasos provocan malestar en su propia persona y en el entorno donde se desenvuelven” (López, et al, 2006: 18).

Estos mismos autores confirman la evidencia de que “para resolver las necesidades de contacto, vinculación afectiva y colaboración con los demás, es necesario salir de la propia soledad y de los planteamientos egoístas y abrirse al encuentro con los demás” (Op. Cit: 19). Sin embargo, no es fácil superar las barreras de incomunicación cuando los internos no encuentran el apoyo necesario y una relación adecuada entre los compañeros. El trauma que viven los primeros días en que ingresan al centro, lleva su tiempo en superarlo y esto supone también el acercamiento de alguno o varios compañeros para establecer un contacto que les de un nivel de confianza suficiente.

Wolfe y Pierre (1993) comentan que quienes han sido víctimas de maltrato, generalmente presentan un déficit importante en su desarrollo social y cognitivo, entre los que podemos destacar los problemas en el desarrollo de una autoestima positiva, de una buena empatía o de un nivel aceptable de competencia social, así como una deficiente concepción de las normas morales (López, et al, 2006: 19). Estas situaciones se observan en algunos de ellos, sin ser conscientes de su necesidad. Y en otros se descubre su apertura y conciencia para atender de forma adecuada estas necesidades.

De aquí la importancia y necesidad de apoyar a los internos en su proceso de socialización a través del encuentro grupal y actividades concretas donde puedan aprender y habilitar nuevas estrategias de relación. Además que en el encuentro con otros aprendan nuevas formas de salir de su mundo interior y logren enriquecerse con los valores de los compañeros.

Una adecuada socialización procura naturalmente un nivel elevado de bienestar el cual “no se encuentra en el hostigamiento de los demás, sino en resolver con ellos nuestras necesidades de contacto, relación y vinculación social. Sabemos que los seres humanos necesitamos vínculos afectivos incondicionales, las que llamamos figuras de apego, con las cuales construir una red de relaciones sociales donde contemos con amigos y grupos de iguales con los cuales conformarnos, disfrutar el tiempo de ocio y realizar proyectos comunes (López, et al, 2006: 21).

2.2.2. Objetivos de la unidad.

Conseguir que los jóvenes internos descubran en sí mismos recursos adecuados para afrontar la vida de manera diferente a como lo han hecho hasta hoy. Una de las tareas fundamentales de acuerdo con su necesidad es elevar el nivel y la calidad en sus relaciones sociales y afectivas, todo en miras de establecer un sano bienestar personal y social.

Se pretende que los internos logren una adecuada socialización, ya que “las personas antisociales o simplemente no prosociales no solamente causan sufrimientos a los demás, sino que también ellas mismas tienen mucho más

riesgo de acabar siendo un fracaso social, cayendo en la delincuencia, la marginación o la soledad” (López et al 2006: 21).

Generalmente se habla de conductas antisociales cuando se conocen acciones agresivas, acciones que producen daño a los demás, y eso es cierto. Sin embargo hay otro tipo de conductas que también son antisociales, como son la pasividad, la falta de colaboración, el cálculo egoísta de beneficios, a las cuales se da menos importancia y merecen igual atención de parte de padres y educadores (Op.Cit.). Por ello se requiere que los internos una vez conscientes de esta necesidad personal, caminen en dirección adecuada y reorienten su vida a través de relaciones socialmente adecuadas.

Es importante que los internos descubran la importancia de esta necesidad de socialización y aprovechen el encuentro con el grupo y los elementos que le brinde para generar una actitud nueva. Que logre creer que en el intercambio con los demás alcanza un mayor nivel de desarrollo a través de la incorporación de nuevas conductas y valores.

Se pretende también que los internos crezcan en actitud participativa y que la manifiesten tanto en labores de tipo material, espíritu de servicio y colaboración, así como en la disponibilidad del trabajo de grupo, a través de sus comentarios, opiniones, sugerencias, respuestas, escucha, respeto, apertura y desde luego desde el silencio. El hablar de participación activa supone tanto la acción física de movimiento y expresión verbal, como la actitud de escucha y silencio receptivo e integrador.

Se quiere también que a través de juegos participativos y de técnicas grupales se desarrollen en ellos habilidades y actitudes nuevas en la participación y al mismo tiempo se favorezca su conciencia de grupo. Se trata de formar y promover la conciencia de que el grupo educa; que además de interactuar y de integrar elementos racionalmente nuevos, es un espacio para el crecimiento integral. Es favorecer la experiencia de crear un grupo verdaderamente educativo.

En síntesis, los objetivos particulares de esta unidad son:

- 1.- Que los internos reflexionen en su proceso histórico de socialización.
- 2.- Que reconozcan las principales influencias en su vida relacional.
- 3.- Que conozcan elementos y herramientas diferentes para establecer relaciones sociales adecuadas.
- 4.- Que a través del contacto con el grupo puedan desarrollar algunas habilidades nuevas de relación.
- 5.- Que crezcan en su nivel de socialización.
- 6.- Que aumenten su nivel de participación en el trabajo grupal.
- 7.- Que sean conscientes de atender su necesidad de socialización.
- 8.- Generar actitudes de participación y colaboración con los demás.
- 9.- Favorecer un crecimiento en la actitud hacia sí mismo y hacia los demás mediante una adecuada interrelación grupal.

Esta unidad se compone de 5 sesiones (5 a 9)

2.2.3. Sesión 5

OBJETIVOS

- * Favorecer el conocimiento de los participantes y el aprendizaje de los nombres.
- * Promover a través de estas técnicas la integración y participación grupal.
- * Crear un ambiente humanamente agradable para el trabajo en equipo.
- * Brindar una idea clara de lo que es un taller a partir de una analogía.
- * Conocer algunos rasgos fundamentales de los participantes mediante un técnica descriptiva.
- * Conocer los elementos centrales de la estructura de personalidad.

ACTIVIDADES

1.- JUEGOS DE PRESENTACIÓN E INTEGRACIÓN (40 minutos)

- a) "Pelota caliente" (Cascón, 1990: 0.08) (Anexo 20)
- b) "Juego de los nombres"
(Cascón y Beristain, 1986: 0.07) (Anexo 1)
- c) "Canasta revuelta" (Bustillos y Vargas, 1990: 1.8) (Anexo 19)
- d) "El correo" (Bustillos y Vargas, 1990: 1.15) (Anexo 2)

2.- INTRODUCCIÓN GENERAL AL TALLER (20 minutos)

Descripción de la actividad:

Inducción ¿Qué es un taller?

Analogía con un taller mecánico: lugar (espacio) para revisar, arreglar, reconstruir, reparar, reorganizar, etc., apoyado con herramientas y con la guía de personas.

¿A que nos referimos con taller de *autoconocimiento*?

Cada uno es su propio mecánico (auto)

Conocimiento sobre mi mismo:

- Clarificar mi presente ¿Quién soy yo hoy? ¿Cómo soy?
- Revisar mi pasado ¿Porqué soy así?
- Proyectar mi futuro ¿Que puedo hacer con lo que soy?

3.- TÉCNICA DE LA MANO (40 minutos)

Descripción de la actividad:

Cada participante dibuja en una hoja la silueta de su mano izquierda. Luego escribe en los espacios correspondientes a los dedos lo que se indica a continuación:

Pulgar: 3 cosas que se me facilita hacer y me gusta hacer
(para lo que soy bueno)

Índice: 3 cosas o personas que son muy importantes para mí

Medio: 3 sentimientos que más experimento

Anular: 3 cosas en las que más pienso

Meñique: 3 cosas que pienso hacer en el futuro.

Una vez terminados sus dibujos y sin poner el nombre los van pegando con cinta adhesiva en los muros del salón. La intención es que sin saber de quienes son y a partir de los rasgos escritos, los compañeros identifiquen al autor. Cuando alguien identifique el dibujo de algún compañero se lo va entregando para comprobar su origen. Una vez que todos tienen su dibujo en mano, se hace una retroalimentación de la actividad.

4.- EXPOSICIÓN DEL ESQUEMA “¿Quién soy yo?” (15 minutos)

Descripción de la actividad:

A través de láminas se presenta a los internos el esquema de los elementos que integran el ser humano. Se van desarrollando los componentes: intelectuales y emocionales a partir de diferentes conceptos: pensamientos, ideales, habilidades, sentimientos, valores, intereses, aptitudes, actitudes, temperamento.

5.- INTEGRACIÓN Y CIERRE DE LA SESIÓN (10 minutos)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- * La participación activa en los juegos servirá para conocer la disposición para integrarse al grupo de trabajo.
- * La repetición precisa de al menos 20 nombres de los compañeros y asesores, dará cuenta de su atención e implicación en la actividad.
- * La realización del dibujo de la mano según las instrucciones reflejará el interés en la actividad propuesta y en la implicación al trabajo.
- * El mencionar al menos 5 rasgos de personalidad reflejará del interno su atención y asimilación del tema explicado.

RESULTADOS

Al inicio de la sesión estaba ya la mayoría de los internos en el área de la escuela; se percibe un buen ánimo y rostros alegres por este tipo de actividades y por la oportunidad de “salir de la rutina”, así lo comentan algunos. Una vez que llegaron todos los miembros del grupo, se dio inicio a las actividades.

El juego de “la pelota caliente” resultó interesante y dinámico; no fue difícil el seguimiento; fue buena su implementación y la participación del grupo. La “ronda de nombres” mostró en varios la facilidad para memorizar nombres; en otros también se nota la dificultad para atender y entender instrucciones y para memorizar. La técnica de: “canasta revuelta” fue interesante, participada y dinámica. Con facilidad, la mayoría de los internos comprendió las instrucciones y su aplicación. La participación del grupo fue muy buena. En “el cartero” fue fácil la implementación, el seguimiento y buena también la participación, además que es un juego ya conocido.

En la segunda implementación de la “ronda de nombres”, hubo menos errores al decir los nombres, la mayoría tiene habilidad en esta técnica, aunque un vicio que aparece es seguir mencionando sobre-nombres de los compañeros.

En el momento de introducir el taller a partir de la analogía con un taller mecánico, hubo interés y participación en el grupo. Después de la inducción también participaron respecto a la semejanza con un taller para la propia persona. Según lo que expresaron, les quedó claro lo que significa vivir un taller, la utilidad que puede tener y lo que implica a nivel personal.

La técnica de “la mano” fue realizada según las indicaciones dadas; todos pidieron mayor explicación en privado de cómo hacer el ejercicio. Después de pegar sus hojas en el pizarrón fueron eligiendo y entregando a su dueño la que pensaban era de él, fue un momento de interesante intercambio y reflejo del conocimiento que tienen entre ellos mismos. Se percibió que los que tienen más contacto entre ellos, identifican fácilmente algunos rasgos de los dibujos, en otros fue difícil la identificación. En la retroalimentación hubo participación voluntaria, aproximadamente 14 comentaron su mano.

Los comentarios de los internos giraban en lo difícil que se les hizo el identificar en ellos mismos cosas de su personalidad, de sus sentimientos, pensamientos, etc. Insistían varios en que son cosas que viven pero no las piensan mucho y que no se conocen tanto.

Cuando se fue explicando la importancia del autoconocimiento, con el apoyo del esquema “yo soy” se aclararon algunos aspectos del yo (integración de la personalidad). Estos aspectos y conceptos para varios de ellos eran nuevos, pues así lo fueron expresando conforme se explicaban los puntos que conforman la persona.

Expresaron varias dudas con relación a lo que es la persona y sobre todo hacia algunas diferencias que encontraban entre hombres y mujeres. Hubo alguno que pensaba que en aspectos de naturaleza (inteligencia, voluntad, libertad, conciencia), eran diferentes los hombres y las mujeres.

OBSERVACIONES: Las expresiones de novedad en la mayoría son la característica principal en esta sesión. En la implementación de los juegos algunos verbalizaban que son cosas a las que no están acostumbrados y que les da algo de vergüenza, sin embargo el apoyo y naturalidad de quienes vivieron el otro taller les da seguridad y tranquilidad para integrarse en los juegos. Es clara esta percepción de falta de costumbre en actividades grupales de este tipo.

Con relación al tema sobre los componentes de la persona, llama también la atención el desconocimiento que tienen de estos temas y la poca importancia que habían prestado. Sus comentarios reflejaban su falta de información y algunas confusiones sobre los mismos temas, por ejemplo: el pensar que la naturaleza del hombre y la mujer son diferentes.

Se observa en algunos el miedo a hablar en público, mantienen más bien una postura silenciosa y receptiva. Otros, al decidir preguntar algo u opinar, anteponen frases como esta: “yo no se hablar, pero ahí voy...”. Esto manifiesta por un lado el interés que tienen de participar y aprender, y por otro lado su falta de habilidades sociales y de participación en grupo.

2.2.4. Sesión 6

OBJETIVOS

- * Promover el conocimiento interpersonal de los participantes y su integración grupal.
- * Propiciar un ambiente agradable de trabajo y sana convivencia.
- * Ofrecer elementos para el ejercicio de algunas habilidades personales y sociales.
- * Fortalecer el valor de llamarse por su propio nombre, sin utilizar apodos.

ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL</p> <p style="text-align: right;">(40 min)</p> <p style="padding-left: 40px;">Juego: "Canasta revuelta" (Bustillos y Vargas, 1990: 1.8) (Anexo 19)</p> <p style="padding-left: 40px;">Técnica: "Los refranes" (Bustillos y Vargas, 1990: 1.11) (Anexo 21)</p> <p style="padding-left: 40px;">Técnica: "Presentación por parejas" (Bustillos y Vargas, 1990: 1.1) (Anexo 4)</p> <p style="padding-left: 40px;">Juego: "¿Te gustan tus vecinos?" (Cascón, 1990: 0.09) (Anexo 3)</p> <p style="padding-left: 40px;">Técnica: "Juego de los nombres" (Cascón y Beristain, 1986: 0.07) (Anexo 1)</p>	
<p>2.- TÉCNICAS DE INTEGRACIÓN Y SOCIALIZACIÓN</p> <p style="text-align: right;">(50 min)</p> <p style="padding-left: 40px;">Técnica: "Las lanchas" (Bustillos y Vargas, 1990: 1.13) (Anexo 22)</p> <p style="padding-left: 40px;">Esta técnica es inductiva para la siguiente actividad, con este ejercicio deben quedar formados 6 equipos, para poder implementar la siguiente técnica.</p> <p style="padding-left: 40px;">Técnica: "Juego de roles" (Bustillos y Vargas, 1990:2.5) (Anexo 23)</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Descripción de la técnica:</i></p> <p style="padding-left: 40px;">Una vez que se formaron lo 6 equipos, se entrega un sobre a cada equipo con 6 personajes distintos. Cada equipo elige un tema y a través de la representación de una historia inventada, deben brindar un mensaje al grupo. Cada equipo tiene 5 minutos para prepararse y 3 minutos para representar.</p>	
<p>3.- INTEGRACION Y CIERRE DE SESION</p> <p style="text-align: right;">(20 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación activa en los juegos y técnicas de ambientación inicial * Disposición y apertura para realizar la técnica de "juego de roles" * Nivel de implicación y participación con el equipo de trabajo 	
RESULTADOS	
<p>La puntualidad de los internos es una característica para mencionar en este grupo de participantes. En las sesiones realizadas hasta hoy, han estado a tiempo para iniciar las actividades. Además el ánimo reflejado en sus rostros y movimientos corporales igualmente expresan alegría y gusto por asistir a estas reuniones.</p> <p>En el juego "canasta revuelta" se observó en algunos dificultad para retener los nombres; en la "presentación por parejas" la mayoría fueron concretos, no utilizaron --</p>	

los 3 minutos para cada persona, en promedio hablaban la mitad del tiempo. Fue una técnica con resultados positivos, muy poco fue interrumpido el desarrollo, hubo silencio y actitud de escucha cuando alguien hablaba, en algunos se observa mucha facilidad para expresarse verbalmente y memorizar información. Manifiestan seriedad en este tipo de actividades. El juego “los vecinos” resulto ameno y participado.

Al aplicar la técnica de “las lanchas” la participación fue buena, sólo 3 personas se salieron del salón, se va observando un buen proceso de integración grupal. Respecto a la técnica: “Juego de roles” se van notando quienes tienen cualidades de liderazgo en el grupo y al mismo tiempo la disposición para el trabajo en equipo; en los diferentes equipos se observaron algunas dificultades para atender las instrucciones.

Vale la pena desatacar la riqueza respecto a la presentación de los temas, participaron todos los miembros del grupo, los temas fueron concretos y claros. Algunas de las habilidades que manifestaron con más claridad son: liderazgo, capacidad de organización, participación, buen humor, espontaneidad, capacidad de improvisación de diálogos, relación de los temas con su vida. En algunos se observó también una actitud de permanecer al margen, dejando que los demás organizaran y en otros una postura de silencio, pero con atención e interés.

Los temas que expusieron fueron:

1.- “Grupo de alcohólicos anónimos”, representando un claro reflejo de la realidad que se vive y de la preocupación por salir de esta situación. Tanto los diálogos como las actuaciones fueron espontáneos y claros.

2.- “Visita de familia a un interno”, donde reflejan todas las situaciones que atraviesa la familia para poder ver a su familiar interno y lo significativo de la visita en todos los aspectos. Desde las dificultades económicas, de enfrentamiento con autoridades y custodios. Esta representación fue especialmente viva y emotiva.

3.- “Problema del agua en el centro penitenciario”, manifestación realista de las actitudes de las autoridades cuando tienen alguna disfunción en el centro. Tanto los diálogos como la representación en conjunto fueron claros e interesantes.

4.- “Realidad cruzada”, así llamó este equipo su tema, donde representaron situaciones de familias donde tienen hijos “buenos” y “malos”, donde ellos mismos se autodenominan los malos y manifiestan la incompreensión e injusticia familiar. Esta representación fue especialmente realista.

5.- “Vida ordinaria”, el último equipo representó situaciones ordinarias del centro, resaltando los enfrentamientos con los custodios y las incomodidades que viven con ellos y la distancia con las autoridades del centro.

En la integración hubo comentarios importantes relacionados con los temas que se trataron y sobre todo con el descubrimiento de sus propias habilidades. Ellos mismos concluían que la mayoría eligieron temas donde reflejaban su propia vida y que fue una buena oportunidad para sacar lo que traen dentro.

OBSERVACIONES: Es la tercera sesión de trabajo grupal y el ambiente de confianza se percibe bueno. Ciertamente influye el que hay internos conocidos y eso favorece la más rápida integración de los demás. Se observa mayor naturalidad, soltura y espontaneidad en la mayoría del grupo. Los que menos hablaban, poco a poco expresan algún comentario.

En el "juego de roles" hay dos rasgos importantes a mencionar: primeramente las cualidades y habilidades que varios internos tienen para la actuación, improvisación, facilidad de palabra, entre otras. En segundo lugar lo vivo, emotivo y proyectivo de sus representaciones, pues son situaciones de su vida. Es notable el cómo aprovechan cualquier situación para expresar cómo están, que les preocupa, cómo ven la vida desde dentro, cómo perciben a la familia, cómo les inquieta que la familia la pase mal, el gran valor que para ellos tiene la figura materna, los conflictos con los custodios y el abandono que experimentan de la autoridad.

Ha sido una buena oportunidad de valor expresivo y de espacio propio para que otros escuchen cómo viven y cómo les afectan aspectos importantes para su vida.

La asistencia en esta sesión disminuyó, hoy asistieron 36 internos.

2.2.5. Sesión 7

OBJETIVOS

- * Favorecer la integración de los miembros del grupo y una participación activa en las diferentes actividades.
- * Promover el conocimiento personal en habilidades y cualidades específicas.
- * Conocer las habilidades sociales que los internos manifiesten.

ACTIVIDADES

1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (45 min)

Juego: "¿Te gustan tus vecinos?" (Cascón, 1990: 1.15) (Anexo 3)

Técnica: "La doble rueda" (Bustillos y Vargas, 1990: 1.17) (Anexo 24)

Técnica: "La granja" (Dominio popular. Ver sesión 2, capítulo 4)

Descripción de la técnica:

Antes de la sesión, se preparan papeles pequeños con diferentes nombres de animales que emitan algún sonido peculiar y que sea imitable, los papeles deben estar doblados. Deben hacerse papeles conforme el número de participantes y repartirse en los equipos que se pretenda formar. Por ejemplo: si son 30 participantes y se quieren formar 5 equipos, debe haber 6 papeles de cada animal.

Una vez preparado el grupo y los papeles, se reparte uno a cada miembro, indicando que no lo abran hasta que todos tengan el suyo. Cuando todos lo tienen, se da la indicación que está prohibido comunicarse en lenguaje verbal y que solo podrán emitir el sonido del animal que les tocó. Se da un tiempo para que se integren los equipos mediante los sonidos y movimientos de animales. Cuando están integrados todos los equipos, se invita a cada uno para que *parodie* una canción popular en el sonido propio del animal que les tocó.

<p>2.- TÉCNICA DE INTEGRACIÓN Y SOCIALIZACIÓN:</p> <p>"Dígalo con mímica" (Dominio popular)</p> <p><i>Descripción de la técnica:</i></p> <p>Previo a la sesión se preparan listas de canciones, películas, programas de televisión u otros temas, conforme al número de equipos participantes. En el momento de la aplicación se va invitando equipo por equipo para su participación y se van sumando los puntos que acumulen.</p> <p>Al equipo que participa se le entrega una lista con 10 títulos en sobre cerrado (pueden ser canciones), uno de los integrantes del equipo abre el sobre y frente a sus compañeros deberá representar con mímica la frase o palabra escritas. Quien represente tiene prohibido hablar, únicamente es válido el lenguaje no verbal. Para cada equipo hay un límite de tiempo en la representación de los temas (pueden ser 2 minutos por 10 frases o palabras). Según en número mayor de aciertos por parte del equipo, será el ganador.</p>	<p>(50 min)</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACION</p>	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación activa en la ambientación inicial * Nivel de implicación en la técnica de "la granja" * Disposición para participar en la técnica de socialización * Manifestación de algunas habilidades sociales: creatividad, organización, establecimiento de comunicación, liderazgo. 	
<p>RESULTADOS</p>	
<p>La llegada al área de la escuela sigue siendo alentadora al ver que los internos están puntuales y preparados para iniciar las actividades. Este día para el equipo de facilitadores se presentó por segunda vez un contratiempo en el ingreso al centro y esto ocasionó que iniciáramos un poco más tarde.</p> <p>De inmediato se dió inicio a la sesión con el juego: "los vecinos", el cual resulto participado y divertido. Hoy se notó algo de interferencia en la aplicación por utilizar apodos en lugar de nombres propios.</p> <p>La técnica de 'la doble rueda' resultó entretenida y participada por la novedad de la misma. En la técnica de "la granja" tardaron un poco en realizarla ya que la mayoría no imitó los sonidos del animal que le tocó, incluso algunos no se movieron de su lugar. Al cantar las canciones participaron todos los equipos, apoyados por uno de los asesores. Destaca el liderazgo positivo de uno de los internos y la espontaneidad y desesperación de otro.</p> <p>En la técnica "dígalo con mímica" el objetivo se cumplió por favorecer la integración e interrelación entre ellos. Se tomaron como base los 5 equipos de la granja. El liderazgo de algunos llama rápidamente la atención y también la manera en</p>	

que manifiestan su espontaneidad en la mayoría en las bromas y expresiones de alegría. Se logró mantener un clima de trabajo con el silencio necesario y el respeto mientras los integrantes representaban sus frases.

Solamente algunos (3) entraban y salían del salón sin integrarse totalmente a la actividad. Se levantaban constantemente de su lugar y no se implicaban con su equipo de trabajo.

El tiempo en estas actividades se prolongó más de lo programado, por lo cual el cierre no se pudo realizar con calma. De forma rápida y breve se hicieron algunos comentarios y preguntas sobre las actividades. En general comentaron en la integración que disfrutaron los juegos y ejercicios, que se divirtieron.

OBSERVACIONES: Es cierto que la mayoría de internos se va implicando poco a poco en el trabajo, sin embargo es importante seguir observando de cerca a estos pocos internos que no se meten de lleno, el buscar momentos de acercamiento para conocer un poco más sus impresiones.

En esta sesión se observó además de las cualidades y habilidades que tienen, la capacidad para disfrutar el momento, olvidarse de las cosas que viven dentro del centro y expresar la alegría que viven.

El liderazgo de algunos es sorprendente, sobre todo en uno por la facilidad que tiene para influir en los demás. A través del ejercicio también se conocieron cuestiones de creatividad y facilidad de expresión en otros.

Una **nota importante** sobre el acceso del equipo de *facilitadores* al centro y las dificultades que se han presentado antes de iniciar las actividades. Nos damos cuenta que los criterios de ingreso al centro no son los mismos todos los días, esto lo observamos porque hasta esta sesión los diferentes turnos de guardia comentan no saber nada sobre este programa de intervención, ante lo cual hay que dar explicación detallada cada vez que entramos. No tienen aviso de la dirección sobre las programaciones de actividades de grupos externos como es el caso nuestro, no tienen registro alguno de nuestro programa de intervención, cada guardia maneja sus criterios para las revisiones personales, cada guardia usa diferente criterio para nuestro ingreso al área de la escuela, una vez realizada la revisión personal. Da la impresión que cada quien hace lo que quiere.

Lo que es más serio: la parte del trato personal hacia las visitas observamos que no es el adecuado y sobre todo en el acercamiento a los internos. Si bien es cierto que llevamos poco tiempo y que algunos han sido atentos en su trato, la mayoría no brindan un trato digno ni a visitantes ni a internos.

2.2.6. Sesión 8

OBJETIVOS

- * Favorecer el sano encuentro, convivencia e integración de los participantes.
- * Promover la socialización y sentido de cooperación grupal.
- * Conocer habilidades creativas y de expresión verbal en los internos.

ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL</p> <p style="text-align: right;">(40 min)</p> <p>Técnica: "Balones presentadores" (Cascón, 1990: 0.23) (Anexo 25)</p> <p>Técnica: "¿Quién empezó el movimiento?" (Bustillos y Vargas, 1990: 1.39) (Anexo 26)</p> <p>Técnica: "Aposento" (Cascón, 1990: 0.13) (Anexo 8)</p> <p>Técnica: "Juego de los nombres" (Cascón y Beristain, 1986: 0.07) (anexo 1)</p> <p>Técnica: "Las lanchas" (deben formarse 6 equipos) (Bustillos y Vargas, 1990: 1.13) (Anexo 22)</p>	
<p>2.- TÉCNICA DE INTEGRACIÓN Y SOCIALIZACIÓN</p> <p style="text-align: right;">(50 min)</p> <p>"Cuento Vivo" (<i>Adaptación</i>) (Bustillos y Vargas, 1990: 1.50) (Anexo 27)</p> <p><i>Descripción de la técnica:</i></p> <p>Cada uno de los equipos deberá crear una historia breve que contenga un mensaje sencillo donde participen 6 personajes masculinos. Una vez que la escriben comienzan las narraciones por equipo, donde otro las irá representando.</p> <p>Equipo 1 narra su historia y el 6 la representa improvisando diálogos y actuación. Luego equipo 2 narra y el 5 la representa, después el 3 narra y el 4 representa. Después de hace a la inversa.</p>	
<p>3.- INTEGRACION Y CIERRE DE SESION</p> <p style="text-align: right;">(15 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * La participación e implicación en los juegos y técnicas. * Nivel de colaboración y participación en la técnica de "cuento vivo". * Habilidades sociales que manifiestan. 	
RESULTADOS	
<p>El inicio en este día se retrasó un poco por los inconvenientes administrativos del centro. Sin embargo a la llegada al área de la escuela, el grupo de internos que participan en el taller nos esperaban con agrado. Este día asistieron 32, 3 de ellos fueron llamados a otra actividad.</p> <p>Las técnicas de ambientación siguen cumpliendo una buena función en cuanto la creación de un ambiente agradable, en la interrelación de los participantes y en la disposición ambiental para el trabajo. Los participantes cada vez son menos resistentes a este tipo de actividades, incluso lo que en los inicios se negaban a participar. Tanto la técnica de los balones, como la del movimiento fueron mecanismos para establecer buenas condiciones de trabajo.</p>	

La técnica del “apuesto” demostró que hay mayor conciencia y atención para llamar a los compañeros por su nombre, este es un buen dato a observar. Uno de ellos hizo el comentario que este ejercicio le llamó la atención por reflejar las preferencias y afinidad entre compañeros.

Mediante la técnica de “las lanchas” se formaron 6 equipos, para dar paso a la técnica de “Cuento vivo”. Un detalle significativo fue que en la técnica de “las lanchas” uno de los internos se ofreció para dirigirla y lo hizo bien.

En los momentos de organización de los equipos para la creación de su cuento, se pudo observar una mejor y mayor participación de la mayoría de los internos en la actividad. Los líderes inmediatamente toman su papel y los demás se muestran colaboradores. En dos de los equipos, se nota el choque de personalidad y de ideas entre dos líderes, esto bloquea un poco el ritmo de trabajo del equipo y los resultados.

Terminado el tiempo de trabajo en equipo (15 minutos) se iniciaron las narraciones y representaciones. El equipo 1 eligió la historia de “caperucita roja”, sin mucha creatividad ni originalidad y fue representada por el equipo 6. El equipo 6 creó la historia de un alcohólico, su situación personal y familiar, representada a su vez por el equipo 1.

El equipo 2 creó la historia de una familia desintegrada a causa del alcoholismo del padre, la representó el equipo 5. Este último equipo narró la historia de un hombre que vende dulces y es robado por 3 sujetos, la representó el equipo 2.

El equipo 3 narró la historia de un niño perdido, que en su adolescencia y por influencia de los amigos, comienza a consumir drogas y termina en la cárcel. Esta fue representada por el equipo 4, el cual después narró la historia de dos hermanos que ante el trato diferente de su padre, uno estudia en la universidad y otro se convierte en delincuente, esta la representó el equipo 3.

Esta actividad fue tomada con seriedad por la mayoría, a pesar de las diferencias de ideas entre algunos internos. En la integración final comentaron que con estos ejercicios reflejan automáticamente las realidades que viven y esto puede ayudarles a una búsqueda de soluciones. Insisten en que *“eso de la actuación es chido y no me daba cuenta que la hacía para eso”*. Además –decía otro- *“esto te libera de tensiones”*.

OBSERVACIONES: Se va notando cada vez más una disposición para el silencio y la atención de parte de todos aunque hubo bromas y risas ante las representaciones. Algunos de ellos estuvieron entrando y saliendo del salón para tomar alguna cosa, procurando no interrumpir.

Es interesante como en este tipo de ejercicios proyectan vivencias propias o de familia y se sienten igualmente identificados con las historias de los demás equipos. Esto refleja las necesidades inmediatas y lo que rápidamente se les viene a la cabeza cuando tienen la oportunidad de representar algo, finalmente pusieron voz y actuación a sus propias vidas.

Comentaron los internos que estas actividades les gustan, agradecen el que se organicen, dicen que se divierten y se ríen como hacía mucho no lo hacían. Asisten porque esto les saca de la rutina y pueden pensar en cosas positivas sobre su estancia en este lugar. Expresan disfrutar mucho estos momentos porque la pasan bien y se olvidan por un momento del ritmo pesado del centro.

Esta sesión favoreció el conocimiento entre los mismos internos y sobre todo para los asesores. Se pudo observar con facilidad la habilidad de algunos para cuestiones teatrales, el uso del espacio, la emisión de la voz, los gestos y la forma de establecer comunicación. Por el lado de los oyentes una actitud de respeto y silencio.

Nota: con relación al ingreso al centro del equipo de intervención, sigue habiendo disparidad de criterios y ciertas trabas administrativas.

<i>2.2.7. Sesión 9</i>
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> * Propiciar el intercambio de experiencias con personas externas al centro. * Favorecer la participación en actividades de tipo religioso con un grupo externo. * Convivir con otro tipo de personas en este tiempo especial de la navidad. * Conocer los valores y actitudes de los internos en el contacto con otras personas.
ACTIVIDADES
<p>1.- CONVIVENCIA NAVIDEÑA CON UN GRUPO EXTERNO</p> <p>NOTA: Para esta sesión se invitó a un grupo de personas ajenas al centro para compartir este espacio y encuentro navideño con los internos, con la finalidad de que ellos puedan recibir una visita diferente y convivan con otro tipo de personas.</p> <p>La convivencia se realizó bajo el siguiente orden de actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Bienvenida y presentación b) Juegos de integración: <ul style="list-style-type: none"> “Aposento” (Cascón, 1990: 0.13) (Anexo 8) “Las lanchas” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.13) (Anexo 22) (Formar 5 equipos) “Concurso: Las canciones” (Dominio popular. Ver sesión 2, capítulo 4) “Jirafas y elefantes” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.63) (Anexo 18) “Los globos” (Dominio popular) (Anexo 28) “Los palos” (Dominio popular) (Anexo 29) “Conos con agua” (Dominio popular) (Anexo 30) c) Petición tradicional de posada d) Cena e) Cierre de las actividades
CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- * La disposición para adaptarse a personas desconocidas
- * La apertura al diálogo espontáneo y a la integración
- * Participación en las diferentes actividades que se propongan
- * Conductas de cercanía y gestos de atención a personas externas

RESULTADOS

En esta sesión asistieron 13 personas externas para compartir la convivencia. El encuentro tuvo un color y tonos diferentes durante su desarrollo, los internos del grupo estaban a la expectativa de los invitados externos. A la llegada del grupo externo al patio de la escuela, los internos fueron amables para saludar y darles la bienvenida, luego los invitaron a pasar al salón. A esta convivencia aparecieron sorpresivamente el director del centro y otras autoridades superiores.

Al ir tomando sus lugares, los internos se acomodaron en la parte posterior del salón, manteniéndose en silencio y observando lo que sucedía con los demás. Conforme se fueron implementando los juegos, la participación comenzó a ser más relajada. Tanto en los internos como en los invitados hubo disposición para la integración y participación en los juegos. Sin embargo en sus conductas los internos seguían siendo más cuidadosos, cautelosos, y medidos. El ambiente durante los juegos de desarrollo en este estilo calculador de parte de los internos.

En la tradicional petición de posada los internos participaron con respeto y discreción, a pesar de que algunos no son creyentes ni practicantes de alguna religión. Mostraron apertura a este tipo de encuentros y un sano respeto.

Durante la cena la convivencia fue espontánea y cercana de los internos hacia los invitados externos. Poco a poco establecieron la confianza necesaria para intercambiar algunas impresiones tanto de fuera como de dentro del centro. Algunos de los internos son especialmente abiertos y cercanos con otras personas, otros por el contrario son más retraídos y vergonzosos.

El momento final fue una entrega de regalos de los invitados externos para cada uno de los internos y un mensaje verbal de felicitación por la navidad. Enseguida, uno de los internos, a nombre del grupo entregó a cada uno de los asesores del taller un regalo y una tarjeta de felicitación navideña y dio las gracias a las personas externas por este gesto de generosidad y de compartir con ellos esos momentos especiales por la Navidad.

OBSERVACIONES: El cambio en la forma de comportarse de los internos ante personas externas es natural y explicable, así como sus reacciones cuando tienen a las autoridades del centro junto con ellos.

Estas circunstancias condicionan el comportamiento de los jóvenes internos en este tipo de encuentros. Razón por la cual es más valiosa su actitud para adaptarse a las circunstancias y comportarse de manera adecuada. Este es uno de los valores más sobresalientes de los internos en esta sesión, esa capacidad para socializar, para participar activamente y para entablar un diálogo tal vez corto, pero abierto ante una persona que no conoce.

Sin embargo, lo que más llamó nuestra atención fue el gesto que al final tuvieron los internos hacia los asesores y hacia los invitados externos. El detalle de - -

agradecer de forma espontánea, sencilla y sincera la convivencia a estas personas para ellos desconocidas y el hecho de haber preparado una tarjeta de felicitación para los asesores del equipo. Este signo revela una serie de valores y sentimientos que tal vez no se esperarían de ellos y que sin embargo dan cuenta de su vida interior y de los valores que en ocasiones como esta manifiestan sin ningún temor.

Nota: sin duda que el ingreso de esta tarde se realizó sin contratiempos puesto que había invitados externos relacionados con el ambiente político. Hasta los custodios vestían un uniforme especial este día. La presencia de las autoridades en la convivencia provocó incomodidad e inconformidad en los internos. Durante el encuentro algunos internos expresaban: *“estos solo vienen para lucirse y quedar bien con la gente de fuera”*. Otro interno comentó: *“Nada de lo que nos dicen las autoridades es cierto ¿para qué creerles? Hemos aprendido que de lo que nos dicen, no cumplen”*.

Estos detalles siguen dando cuenta de la realidad que se vive, de los aspectos funcionales, infuncionales y de aparato político.

2.3. Unidad II Autoconocimiento

2.3.1. Fundamentación del contenido temático

Desde la antigüedad, el conocimiento personal ha sido una tarea permanente. Para los filósofos griegos el máximo de la sabiduría radicaba en el conocimiento personal, así lo destacaba la frase que aparecía en el frontal del templo de Apolo en Delfos: 'γνωθι σεαυτον' (¡Conócete a ti mismo!). Conforme avanzamos en el tiempo vamos descubriendo que uno de nuestros grandes retos es aumentar el conocimiento de nosotros mismos, el profundizar en aquellos aspectos que nos constituyen y que dan explicación de quién somos. El hombre ha avanzado en conocimientos científicos y tecnológicos, pero en su mundo interior siguen quedando lagunas totalmente desconocidas.

Este quehacer de reflexión para la interiorización se torna cada día más difícil en una sociedad caracterizada por el ruido, la incomunicación y las demasiadas oportunidades de evasión, superficialidad y hastío. Los mismos elementos de avance tecnológico se tornan de manera paradójica en instrumentos de desconexión, desconocimiento y vacío interior.

El concepto que los autores utilizan para centrar esta esfera de conocimiento personal es el '*sí mismo*'. A finales del siglo XIX, W. James (1890) lo definía como "la suma total de todo lo que el sujeto puede llamar suyo, comprendiendo esta posesión no sólo el cuerpo y sus capacidades físicas, sino todo lo que utiliza, el ambiente que le rodea, aquello que se puede llamar mío o forma parte de mí" (Martínez, 1987: 29). Posteriormente otras investigaciones han puesto de relieve en este concepto su aspecto multidimensional (Allport, 1955), su organización jerárquica (L'Ecuyer, 1975; Gordon, 1968) y la evolución de esta organización a lo largo de la vida (Bugental, 1965; Jersild, 1952; L'Ecuyer, 1975).

Estas investigaciones, además de las de Fitts (1972), han hecho posible una concepción del sí mismo como "una organización multidimensional compuesta de algunas estructuras fundamentales que delimitan las grandes regiones globales del concepto de sí mismo, comprendiendo cada una, partes más concretas que caracterizan el sí mismo múltiple, que tiene su origen en la experiencia directamente vivida, percibida y conceptualizada" (L'Ecuyer, 1978, citado en Martínez, 1987: 30).

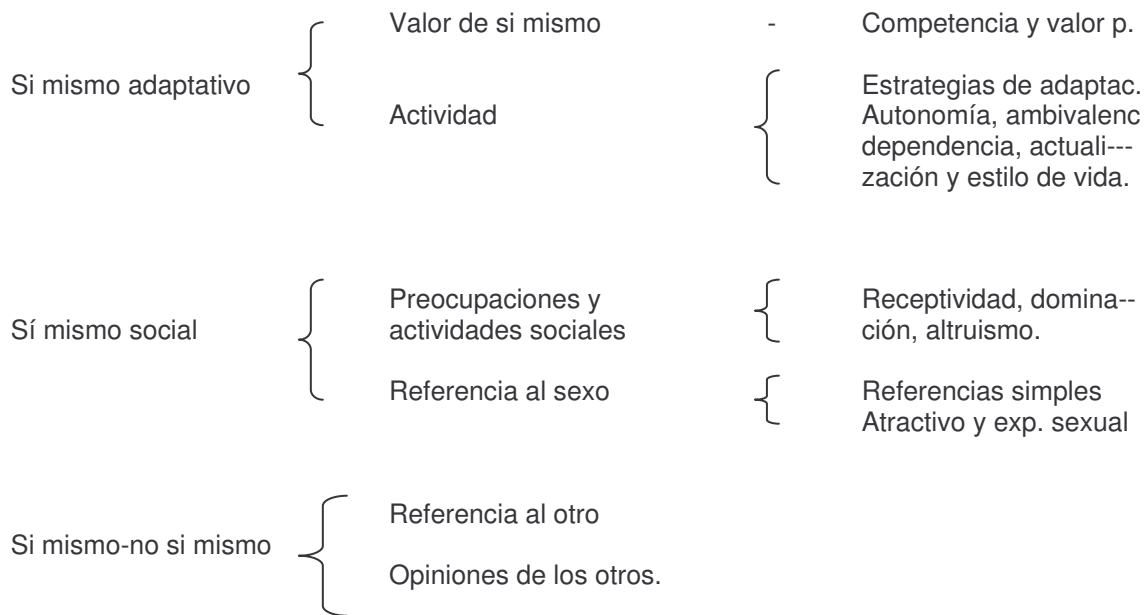
Los estudios realizados con relación al *sí mismo* han tenido distintas denominaciones a lo largo del tiempo. De las posturas más representativas se identifica: la psicología del self-concept, la psicología perceptual, el marco de referencia interna. Sus protagonistas han sido W. James (1890), Allport (1943), Mead (1934), Rogers (1967), Combs (1949), Wylie (1961), Fitts (1969, 1970, 1972), L'Ecuyer (1978, 1985, 1994), Garanto (1984) y Burns (1979).

En estas investigaciones los autores han aportado diferentes esquemas y formas de integrar los diferentes elementos constitutivos del sí mismo. Para el desarrollo de este taller, se tomaron como referencia los estudios realizados por L'Ecuyer (1978, 1985, 1994), quien hace la siguiente propuesta:

- a) *Si mismo material*: incluye las referencias de cuerpo y posesiones con las cuales el sujeto se identifica.
- b) *Si mismo personal*: hace referencia a las características psíquicas formuladas por el individuo: imagen de sí mismo e identidad. A su vez, la imagen de si mismo comprende aspectos de la experiencia del sujeto (aspiraciones, actividades, sentimientos, intereses, capacidad, cualidades). La identidad la presenta en función de la conciencia del ser y existir del sujeto y le atribuye cuatro categorías: denominación, rol, ideología, identidad abstracta.
- c) *Si mismo adaptativo*: comprende las reacciones del sujeto ante sus percepciones. La subestructura 'valor de sí mismo' implica juicios de valor personal y de otros, así como actividades que indican los diversos modos de acciones ante las percepciones de sí mismo y frente a la realidad. Incluye las estrategias de adaptación, autonomía, ambivalencia, dependencia, actualización de sí mismo y estilo de vida.
- d) *Si mismo social*: significa la interacción YO-OTROS. Tiene como subestructuras las preocupaciones y actividades sociales con sus correspondientes categorías simples de atracción y experiencias sexuales.
- e) *Si mismo-no si mismo*: tiene como subestructuras las referencias al prójimo y las de éste sobre sí mismo.

Visión esquemática de esta propuesta:

Estructura	Subestructura	Categorías
Si mismo material	Sí mismo somático	Rasgos y apariencias Condición física
	Si mismo posesivo	Posesión de objetos Posesión de personas
Si mismo personal	Imagen de sí mismo	Aspiraciones y enumeración de actividades, sentimientos y emociones, gustos e intereses Capacidades, aptitudes cualidades y defectos
	Identidad	Denominación simple Rol y estatus Ideología Identidad abstracta



* L'Ecuyer (1978: 70)

El objetivo central en todo el proceso de conocimiento de *sí mismo* (autoconocimiento) es dar respuesta a la pregunta ¿Quién soy?, es decir, tener lograda en la mayor medida posible la propia *identidad*. Esta tarea de desarrollo personal, Erikson (1968) la ubica en la edad adolescente y corresponde a la 5ª etapa de sus estadios en el desarrollo socioafectivo. Para este autor es fundamental la clarificación interior para poder afirmar '*yo soy lo que decido y me propongo ser*', y con ello remediar la confusión de rol (Fierro, 1996: 143).

Considerando los diferentes elementos que constituyen el sí mismo desde el esquema de L'Ecuyer (1978) antes presentado, en este taller se han elegido algunos componentes específicos para ser profundizados con mayor claridad a lo largo de la intervención. De acuerdo con las observaciones realizadas en la fase previa de la intervención, hay algunas variables específicas en este campo que se detectaron para ser reforzadas de manera especial.

Del *si mismo material* se abordan aspectos relacionados con el cuerpo: apariencia física y temas referidos a la posesión de objetos y personas. Del *sí mismo personal*, en cuanto a la imagen de sí, se trabaja la mayor parte en aspectos sobre: aspiraciones, actividades, sentimientos, gustos, intereses, capacidades, aptitudes, cualidades y defectos. De la parte de identidad, la denominación, el rol y la ideología.

Del *sí mismo adaptativo*, se toman principalmente el valor y la actividad. Del *sí mismo social*, las preocupaciones y actividades sociales y aspectos relacionadas con el sexo opuesto, tanto en el atractivo como en experiencias. Y del *sí mismo-no sí mismo*, el punto de las opiniones de otros, un rasgo fundamental en el ambiente penitenciario.

Una de las dimensiones claves del *si mismo integral* es el logro de la 'autoidentidad' que parte del reconocimiento de la propia imagen corporal y va sumando características sobre su propia persona. Este proceso implica también un crecimiento en la toma de conciencia respecto a las actitudes hacia sí mismo, por ejemplo: el sentirse más alto, más grande, el diferenciar su sexo, el descubrir lo que puede hacer, y que va asumiendo como rasgos propios. Es donde el YO se utiliza para designar aquellas actividades y cualidades que experimenta como propias y que implica un proceso creciente de necesidades, sentimientos, atributos y la identificación de estos mismos como distintos de los pertenecientes a los demás (Martínez, 1987: 50). Es por eso que hablar del *si mismo integral* supone la suma de todos los elementos propios de la persona expresados en su propia identidad.

Los contenidos sobre los cuales se trabajan estos temas, están distribuidos en las dos fases de la intervención. La primera fase los aborda desde diversas técnicas educativas y espacios para el diálogo y la integración. En la segunda fase a través del grupo de encuentro. Sin embargo, en esta unidad, se pretende enfocar más de cerca esta necesidad humana del conocimiento de sí mismo, dado que es uno de los ejes sobre el cual se diseñó esta intervención. Las 10 sesiones que constituyen esta unidad mezclan en sus diversas actividades contenidos del esquema presentado anteriormente.

De estos contenidos, hay algunos temas que se consideran más relevantes en la vida de los internos, es por eso que se trabajan en otras unidades con mayor profundidad. Por ejemplo, las habilidades, los valores, el autoconcepto, el temperamento y los sentimientos. Todos estos temas que son dimensiones del sí mismo se irán integrando poco a poco para favorecer un crecimiento en la conciencia de la propia identidad.

Teóricamente se ha presentado en esta unidad únicamente el esquema que sirve como base en esta intervención sobre autoconocimiento. Es prácticamente la estructura que da pauta al trabajo de esta unidad y su justificación. El sustento teórico complementario sobre el *sí mismo*, se desarrolla con mayor amplitud en el capítulo dos de esta investigación y en las introducciones de las demás unidades del presente capítulo.

En el momento de seleccionar las variables para realizar esta intervención, se eligió el autoconocimiento como medio para la modificación de actitudes. La justificación principal de esta elección radica en el encuentro directo con los jóvenes internos del centro penitenciario donde se aplicó la fase previa de intervención. Fue en este contacto personal y mediante las actividades implementadas, donde se observó poco a poco la necesidad de fortalecer y apoyar el conocimiento propio de los internos, la reflexión sobre sí mismos, el perder miedo ante el contacto interior y lograr una identidad más clara que les permita expresar un concepto de sí mismo más amplio y positivo, y con ello puedan modificar algunas de sus actitudes hacia su propia persona.

El adentrarse en este tema es sumamente importante para los internos, dado el bajo nivel de conocimiento de sí mismo que manifiestan, porque viven generalmente con la información que sobre su propia persona los demás les

han retroalimentado. No han tenido la oportunidad de comprobar a través de la reflexión y la vida si los conceptos que expresan corresponden a su realidad.

Un rasgo común es el miedo que expresan tener ante el contacto interior. El silencio y la soledad son para ellos aspectos que no fácilmente toleran de la vida. El sentirse confrontados a sí mismos ante situaciones de la vida no es algo que les guste para interiorizar. Han aprendido a evadir estos momentos a través de recursos culturales nocivos como el ruido, el alcohol, las drogas, y otras situaciones que los desconectan de sí mismos y les aumentan el vacío y desconocimiento propio. El tomar conciencia de quienes son y el revisar su historia personal es un rasgo no fácil de asumir por los jóvenes internos.

Han tenido pocas oportunidades de mostrar sus capacidades, su nivel de inteligencia, sus habilidades, cualidades y valores propios, puesto que no han tenido el ambiente y apoyo adecuados. Ante esto el conocimiento que tienen de sí mismos es limitado. Generalmente se basan en los conceptos y características que los demás les han reflejado. De aquí la dimensión del *no sí mismo* que menciona L'Ecuyer (1978) en su propuesta, una concepción basado únicamente en lo que los demás piensan sobre el interno.

En el ambiente penitenciario una característica en su mayoría común en los internos es la expresión de un concepto generalmente negativo y enunciar de sí mismos aspectos mayoritariamente negativos. Son rasgos que les han ido expresando y los asumen como propios, incluso en aspectos de valores, repiten y enuncian los de familia, de padres, de amigos, sin descubrir si son propios o sencillamente reproducidos.

Este desconocimiento personal genera en ellos actitudes de descuido a su persona, de desconexión, de evasión. Restan valor e importancia a su propia persona, a sus momentos de interioridad, a sus espacios de autocuidado.

De aquí la importancia y necesidad de que el interno se conozca más a sí mismo, que tenga el espacio para un autodescubrimiento que lo lleve a identificarse más consigo mismo y genere actitudes más positivas. Que a la pregunta del *¿Quién soy?*, logren responder con claridad y autenticidad aquello que los refleja como son y que les permita vivir en otro nivel de relación.

2.3.2. Objetivos de la unidad

Los objetivos particulares de esta unidad son:

- 1.- Que los internos participantes tengan la oportunidad de reflexionar sobre sí mismos a través de su historia personal.
- 2.- Brindar elementos concretos para el conocimiento de sí mismo.
- 3.- Que logre distinguir aquellos rasgos de su persona que descubre por sí mismo, a diferencia de los que le han reflejado en su entorno.
- 4.- Favorecer el descubrimiento de rasgos positivos de su persona.

5.- Apoyar la formación de un concepto personal más integral, donde los aspectos positivos tengan su justo valor.

6.- Promover una identidad más objetiva en los internos.

7.- Promover un estilo de vida donde el contacto personal sea un hábito.

8.- Favorecer la incorporación de la autorreflexión y silencio como medios de su crecimiento personal.

Esta unidad se compone de 10 sesiones (10 a 19).

<i>2.3.3. Sesión 10</i>	
OBJETIVOS	
* Promover la integración de los internos y su participación en las actividades. * Conocer su capacidad de concentración, de interiorización y de contacto con sentimientos. * Conocer aspectos de “sí mismo” a partir de la identificación de sentimientos.	
ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACIÓN INICIAL	(40 min)
a) Saludo y bienvenida por el año nuevo.	
b) Juego: “¿Te gustan tus vecinos?” (Cascón, 1990: 0.09) (Anexo 3)	
c) Juego: “Un limón, medio limón” (Dominio popular. Ver sesión 3, capítulo 4)	
d) Juego: “Caricaturas” (Dominio popular. Ver sesión 7, capítulo 4)	
2.- TÉCNICA DE SENSIBILIZACIÓN	(45 min)
"Refléjate con dibujos" (Delgadillo) (<i>ad hoc</i>)	
<i>Descripción de la actividad:</i>	
A cada interno se le entrega un número determinado de hojas para que dibuje mientras escucha música, debe ir dibujando lo que la música le inspire. En el desarrollo del ejercicio se van escuchando diferentes canciones y durante cada una de ellas el participante dibuja lo que le venga a la mente. Al cambio de música debe cambiar de hoja e iniciar un dibujo diferente.	
Canciones seleccionadas para este ejercicio:	
1.- Instrumental	
2.- Hermoso cariño (Vicente Fernández)	
3.- Instrumental	
4.- Romántica (Marco Antonio Solís)	
5.- La culebra (Banda)	
6.- Romántica (Los Temerarios)	

Materiales:

Grabadora, diferentes CD's de música, hojas, lápices

3.- INTEGRACION Y CIERRE DE SESION

(30 min)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- * La participación activa en las técnicas de ambientación inicial.
- * El nivel de implicación en el ejercicio de sensibilización.
- * Las hojas con los dibujos, como resultado del ejercicio.

RESULTADOS

El recibimiento en este día ha sido especialmente significativo, el ver al grupo en la entrada del área de la escuela para esperar al equipo de *facilitadores* demuestra un valor en los internos hacia las personas y hacia las actividades que viven.

El momento del encuentro, del saludo, del reiniciar las actividades ante el nuevo año puso un toque especial a esta sesión. El tiempo de esta bienvenida se prolongó más de lo ordinario en el patio de la escuela, este tipo de vivencias van resultando significativas, porque ponen de manifiesto la espontaneidad de las personas y el grado de confianza que va en aumento.

Los juegos iniciales continuaron con el ambiente de alegría y de intercambio. La participación sigue siendo buena, una vez reiniciadas las labores después de este periodo de dos semanas de vacaciones. Hoy asistieron 27 internos, otros tenían trabajos especiales o fueron llamados a alguna sección de C.O.C.

La técnica de sensibilización fue realizada en un buen ambiente de trabajo y con algunos rasgos importantes de mencionar. Una vez dadas las instrucciones se puso la primera música y comenzaron a realizar sus dibujos. Algunos de los internos se quedaban pensando en algo y no alcanzaban a dibujar algo cuando se cambiaba de música, a la segunda música les pasaba lo mismo. Otros rápidamente dibujaban lo que les venía a la mente.

En este ejercicio era importante conocer esa capacidad de interiorizar y contactar con sentimientos, de poder expresarlos de esta manera ubicando el momento presente en dicha expresión.

Se observó en el total del grupo una actitud de implicación en el ejercicio, supieron guardar el silencio necesario y dedicarse a su dibujo, los rostros reflejaban una concentración mental en lo que hacían y en algunos una cierta dificultad para dibujar, o el no saber que dibujar.

Terminadas las 6 piezas musicales, se les pidió reintegrarse al grupo para hacer la integración. Varios de ellos participaron haciendo algunos comentarios, por ejemplo:

- * Mencionaban que el cambio de música, igualmente provocaba cambio en sus sentimientos.
- * Dijeron que *“la música romántica hizo recordar a personas y lugares especiales”*
- * La mayoría de quienes hablaron dijeron estar decepcionados de sentimientos románticos y de la relación de pareja.

* Uno de ellos expresó que las canciones románticas no le gustaban porque le hacen recordar personas y momentos desagradables, que esas canciones solo sirven para “tirar aceite mental”. Decía que el mundo de los sentimientos es hipocresía. “Al salir nadie nos va querer porque somos delincuentes y no puede haber sentimientos chidos hacia nosotros, así que pensar y oír eso no vale la pena”.

* Uno manifestó estar especialmente lastimado por personas concretas y que el periodo navideño no le gusta porque revive muchos resentimientos, que de hecho no pudo hacer ningún dibujo.

* Otro comentó que la música lo traslada a sus ambientes anteriores y revive muchas cosas alegres y tristes y que intentó reflejarlo en sus dibujos.

* Algunos hicieron comentarios sobre su poco valor, sobre decepciones amorosas, sobre el rechazo de familia, sobre traición de personas, que estas mismas canciones les recuerdan.

OBSERVACIONES: Sin duda que el periodo navideño sensibiliza más a las personas y especialmente en estos centros ante la no cercanía física de su familia. En esta sesión se percibió claramente esta realidad. La mayoría de los internos vivieron este ejercicio de sensibilización de una forma especial. Se concentraron demasiado y esto movió e su interior sentimientos especialmente dolorosos en la mayor parte de ellos. Esto es algo que tiene un sabor determinante en esta sesión.

Curiosamente la sensibilidad en ellos se carga al lado negativo, a sus percepciones oscuras, al abandono de los demás y de ellos mismos, a los sentimientos de rechazo, traición, a la baja autoestima, al poco valer para los demás, a los reflejos de autoconcepto negativo, a los etiquetajes radicalmente negros.

¿A que necesidades responde esta actitud? ¿Por qué aferrarse a etiquetas negativas? ¿Por qué no creen en la posibilidad de cambio? ¿Cuáles serán las ganancias de mantener estas actitudes? ¿Es verdad que quieren seguir siendo así? ¿Estas reacciones pueden de alguna manera servirles de refugio? ¿El taller va respondiendo a sus necesidades?

Es interesante y significativo que una sesión que inició con un ambiente aparentemente alegre, animoso, con rostros sonrientes, termine con otro sabor y color, que el reencuentro y las actividades les muevan ciertas partes de su vida personal. Puede esto considerarse un rasgo positivo en el día, por favorecer, a pesar de los costos dolorosos, el encuentro con ellos mismos.

La asistencia ha sido de 32 internos, algunos han comentado que ya no asistirán, tanto por razones de trabajo como por otras cuestiones personales.

2.3.4. Sesión 11

OBJETIVOS

- * Favorecer la socialización e integración de los participantes a través del juego.
- * Promover en los participantes el conocimiento propio a partir de su propia historia.
- * Conocer algunos rasgos personales de los participantes a través de sus carteles.
- * Ampliar el nivel de conocimiento personal de los internos sobre sí mismos.

ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL</p> <p style="text-align: right;">(30 min)</p> <p style="padding-left: 40px;">Juego: "El correo" (Bustillos y Vargas, 1990: 1.15) (Anexo 2)</p> <p style="padding-left: 40px;">Juego: "Caricaturas" (Dominio popular. Ver sesión 7, capítulo 4) (hacerlo con la variante de números)</p> <p style="padding-left: 40px;">Técnica: "Aposento" (Cascón, 1990: 0.13) (Anexo 8) (Con la variante: "y quiero que se venga saltando, cantando, silbando, gateando, etc.)</p>	
<p>2.- TECNICA DE AUTOCONCEPTO</p> <p style="text-align: right;">(20 min)</p> <p style="padding-left: 40px;">"Un cartel de mi mismo" (González, 1993: 126-127) (Anexo 31)</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Descripción de la técnica:</i></p> <p style="padding-left: 40px;">Cada participante debe dibujar en un cartel la percepción que tenga de él mismo en este momento. El cómo se ve, que aspectos destaca de su persona, qué cosas de su historia han influido, etc.</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Materiales:</i> Hojas de papel bond de 50 x 70 cm., marcadores de colores</p>	
<p>3.- INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS</p> <p style="text-align: right;">(45 min)</p> <p style="padding-left: 40px;">Compartir en grupo los carteles de los participantes y conocer impresiones y conclusiones.</p>	
<p>4.- CIERRE</p> <p style="text-align: right;">(10 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * La participación activa en los juegos iniciales * Apertura y cercanía que establezca con compañeros y asesores * Realización del cartel y exposición del mismo al grupo * Participación activa en la retroalimentación de la técnica 	
RESULTADOS	
<p>Las actividades de este día se iniciaron con un momento espontáneo en el patio de la escuela, tomando el sol ante el frío que hacía. Este espacio humano dio lugar a que se fueran incorporando poco a poco todos los participantes. Comentaban ellos sobre lo difícil de pasar el invierno en este lugar por el tipo de construcción y los materiales fríos que compone la estructura física del centro.</p> <p>Al estar completo el grupo, pasamos al salón para las actividades. El juego del "cartero" y del "aposento" sirvieron para amortiguar un tanto el frío y para ambientar el inicio del trabajo. El juego de "caricaturas" no tuvo mucho éxito este día.</p>	

Para la técnica del “cartel”, se dieron las instrucciones y se comentó el objetivo de dicha actividad. Una vez dada la explicación, se les entregó la hoja de papel y marcadores para la realización del dibujo. Dos de los participantes dijeron que no querían hoja, que hoy no tenían ganas de hacer nada, solo observar.

Conforme fueron terminando dejaban su cartel en su butaca y salían al patio para tomar un poco de sol y esperar que los compañeros terminaran. Una vez que todos terminaron su cartel inició la retroalimentación grupal. Se recordó que la participación era libre y se motivó a que comentaran sus carteles con sentido de enriquecimiento hacia los demás.

La mayoría del grupo participó en la retroalimentación, presentaron sus carteles y los fueron comentando brevemente. Como observaciones más sobresalientes, podemos destacar las siguientes:

Varios dibujaron águilas, hojas de marihuana, pistolas, signos especiales de sus “bandas”, algunos dibujaban aspectos de su vida actual (un hombre entre rejas) y aspectos ideales (hombre libre). La mayoría coincidió en representar la libertad como deseo, a través de varios signos: pájaros, palomas, etc. En otros los signos de familia y los religiosos llamaron la atención.

Algunas frases significativas que anotaron: *“hierba mala nunca muere”*... *“nos tratan como perros”*. *“Soy como el aire, lleva basura y nadie me ve, porque nadie me visita, no importo a nadie”*.

Este tipo de frases y algunos dibujos con signos de violencia, fueron dando lugar a comentarios de tipo negativo en la percepción personal, por ejemplo: *“Aquí he vivido cambios importantes, pero mi familia y la sociedad no me creen. Para ellos, un hecho marca todo... y para mal, por eso soy un desgraciado”*. *“En mi historia personal solo tengo cosas malas ¿para que ponerlas aquí?”*. *“Mi familia siempre me han dicho que soy lo peor, por eso con “la banda” me la paso bien”*.

Los comentarios fueron aumentando en este sentido de poca valoración, de no importar a los demás, algunos decían que tienen varios meses sin visita familiar justamente porque *“no nos quieren”*. Esto lo reflejaron en los dibujos y en sus comentarios. En un momento, algunos internos hicieron reflexiones más positivas intentando equilibrar el ambiente, por ejemplo comentaban: *“Las cosas y la vida comienzan cuando aceptamos que hicimos algo malo”*. *“Es cierto que las etiquetas sociales marcan, pero se pueden cambiar, yo no soy el mismo desde hace ocho años y se que después seré diferente”*. Otro más decía: *“es cierto la sociedad marca, no perdona y con un hecho oscurece todo. Nos etiquetan y se guían solo por la etiqueta”*.

El tiempo de la retroalimentación se prolongaba más de lo pensado, pero eso no condicionó el seguir con los comentarios, pues el ambiente de viva participación motivaba seguir ahí. Un comentario que se hizo y que vale la pena transcribirlo: *“A mi no me importa lo que piensen de mí. Con que me quiera yo y me quiera mi madre basta. Yo soy loco y necesito la droga para estar bien y lo tengo claro, porque cuando no me drogo estoy mal, ando “pasando filo” a todos. Hoy quiero vivir así y no me gusta que me den consejos. Algún día se que sentaré cabeza, que me calmaré, pero hoy quiero ser así”*.

Ante estas visiones, tanto al coordinador como algunos internos insistían en la importancia del propio concepto y de evitar pegarse las etiquetas que la familia y la sociedad intenta pegar. Que es importante ir definiendo la propia personalidad y lo - -

que cada quien desea hacer con su vida, independientemente de las percepciones negativas de otras personas. Para varios internos ha sido importante el reflexionar en todo esto para ir acomodando poco a poco una visión diferente de sí mismos, aunque confiesan que es muy difícil luchar contra todo un ambiente. Se lanzaron al aire algunas preguntas para apoyar las reflexiones: ¿No creen que existe el peligro de tragarme todos los mensajes y conceptos negativos que los demás me reflejan y luego actuar conforme a eso y terminar creyendo que soy así? ¿Por qué nos creemos solo los conceptos negativos y no los positivos?

Comentan que desde el trato que reciben por los custodios y el personal del centro, seguidos por algunos miembros de su familia y por la gran masa social, se van sumando avalanchas de frases negativas hacia ellos y ante esta impotencia preguntan: *¿cómo luchar contra todo esto? ¿Vale la pena tanto desgaste?*

Casi al final otro interno comentó: *“La etiqueta de ‘delincuente’ me la pongo porque soy así y me gusta, no es que la crea, tengo claro que esto me gusta. Y se que me la puedo pasar aquí siempre y me gusta, aquí me siento seguro. La sociedad no me gusta, el estilo y ritmo de vida no son para mí. A mí me gusta el desmadre, el robo, el tráfico, las armas y se que con eso puedo caer aquí nuevamente y no me importa. Asumo lo que hago y se que la consecuencia es estar aquí y soy responsable de mí. A mí me gusta ser delincuente”.*

La sesión se concluyó en este ambiente y sabor de los comentarios, después de más de una hora de comentarios sobre estas trascendentes cuestiones.

OBSERVACIONES: Esta ha sido hasta el momento la sesión más rica en profundidad y contenido. El ejercicio aparentemente sencillo dio paso a tocar aspectos dolorosos y de gran sentido en los internos.

La expresión de visiones no positivas sobre ellos mismos y el análisis paralelo que hacen para explicar las causas, llama fuertemente la atención. Es difícil entender que sus conductas castigadas son consecuencia de una serie de causas que ni ellos mismos tienen acceso a manejar. El descubrir detrás de cada vida de ellos un número grande de hilos que los sujetan y los han orillado a estar ahí, y cómo a pesar de no gustarles esa realidad se resignan a continuar en lo mismo.

Aún en los que tienen delitos menos graves y que sus acciones delictivas son “menos serias”, el autoconcepto está ligado a fuertes contenidos familiares con ambientes poco favorables.

El ambiente de este día ha sido especialmente significativo. La implicación de los internos a los comentarios fue al 100%, estaban atentos a lo que el otro decía, esperaban con cierta ansiedad su turno para expresar su vivencia, algunos que nunca habían comentado se abrieron con mucha naturalidad. Sus miradas reflejaban concentración, atención, seguimiento de las situaciones.

Todas sus conductas y el lenguaje no verbal expresaron más de lo esperado. Ha sido un encuentro fuerte en verbalizaciones y rico en contenidos no verbales.

<i>2.3.5. Sesión 12</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Promover un mayor conocimiento entre los participantes. * Favorecer la socialización e integración en el grupo. * Sensibilizar a los participantes en el contacto con su propia persona. * Favorecer el conocimiento personal a través de una técnica de sensibilización. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (15 min)</p> <p style="padding-left: 40px;">Técnica “El cerillo indiscreto” (Dominio popular. Ver sesión 9, capítulo 4)</p> <p>2.- TECNICA DE SENSIBILIZACIÓN (45 min)</p> <p style="padding-left: 40px;">“Carta a mi cuerpo” (Delgadillo, Nieto, González) (<i>ad hoc</i>)</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Descripción de la técnica:</i></p> <p style="padding-left: 40px;">a) En un primer momento se pide a los participantes que se coloquen en una postura físicamente cómoda, relajada, con los ojos cerrados, con la respiración controlada y con la conducción del asesor, se va realizando un ejercicio de relajación.</p> <p style="padding-left: 40px;">Se pone una música de fondo suave y el asesor va invitando con frases tranquilas a la concentración, a la relajación y al seguimiento del ejercicio. Se les va pidiendo que poco a poco vayan recorriendo las diferentes partes de su cuerpo iniciando por la cabeza y terminando con los pies.</p> <p style="padding-left: 40px;">El ejercicio debe ser despacio, deteniéndose por momentos en las diferentes partes del cuerpo: ojos, brazos, manos, pies, etc., y procurando en la relajación mentalmente expresarle algo a esta parte del cuerpo.</p> <p style="padding-left: 40px;">Una vez que se ha recorrido todo el cuerpo, mediante la conducción del asesor, se les pide que poco a poco abran sus ojos y vuelvan a ubicarse en la siguiente parte de la actividad.</p> <p style="padding-left: 40px;">b) En el segundo momento se les entrega a los participantes hojas en blanco y un lápiz para que escriban una carta a su cuerpo. Se les indica que tienen 15 minutos para redactarla.</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Materiales:</i> Grabadora, CD de música de relajación, hojas en blanco y lápices</p> <p>3.- INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS Y CIERRE DE SESION (20 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Una participación activa en la técnica de ambientación. * La disposición para vivir el ejercicio de sensibilización del cuerpo. * La elaboración y entrega de la carta escrita a su cuerpo. 	

RESULTADOS

Dado que los internos de todo el centro tuvieron una actividad especial, la sesión de hoy inició casi una hora después de lo programado. Sin embargo los participantes a este taller asistieron con buen ánimo y con una actitud de entusiasmo por las actividades.

Como ambientación inicial se realizó “el cerillito indiscreto”, técnica que ante la novedad les motivó y alegró el momento. Además favoreció el cambio de ambiente, por su reunión anterior y la adaptación para las actividades de este día.

Luego se dieron las instrucciones sobre la técnica de relajación para ubicar y poder facilitar su aplicación. Durante este ejercicio estuvieron atentos y participativos; hubo silencio, respeto y se siguió la actividad según la orientación del asesor.

El ejercicio fue aceptado y realizado con respeto. Solo al inicio se escucharon algunos ruidos provocados por el entrar y salir de algunos compañeros. Durante su desarrollo, se respetó el silencio y se observó que todos lo estuvieron haciendo conforme se indicaba. Una vez finalizado el ejercicio se les invitó a escribir la “carta a mi cuerpo” de acuerdo a lo que habían experimentado en la relajación. La mayoría del grupo escribió su carta, solo dos de ellos no quisieron hacerla. Luego se dio el tiempo necesario para la redacción y posteriormente se hizo la retroalimentación.

Uno de ellos pidió iniciar con la lectura y comentario. Leyó la carta y conforme la leía, explicaba detalles de su contenido. Después fueron varios los que leyeron su carta, haciendo algún comentario. En general comentaron que el ejercicio les gustó, que a pesar de no estar acostumbrados a hacer este tipo de actividades, pudieron vivirla con tranquilidad.

Las expresiones que se observaban eran de tranquilidad y satisfacción, las cartas eran sencillas, con contenidos dirigidos a la gratitud por lo que cada parte del cuerpo hace. Algunos expresaban frases de perdón por haber dañado, usado mal o haber descuidado esa parte del cuerpo.

Algunos pidieron a otros que leyeran su carta, ante la dificultad para leer en público, fue un rasgo que llamó la atención. Otros mencionaron que no pudieron escribir nada porque se quedaron sin saber que poner.

En general el ambiente fue bueno, la participación fue positiva y se nota que va en aumento la apertura de los más callados. Cada vez participan más y se va forjando un clima más equilibrado en las participaciones. Incluso uno de los que antes no hablaban, hoy duró casi 10 minutos en su comentario, además lo hizo con claridad y voz fuerte.

Solamente uno de ellos al final comentó lo siguiente: *“a mí este ejercicio no me gusto, la música no me sirvió. De poco sirve hacer ese tipo de actividades porque ya conozco mi cuerpo y no tengo nada que agradecerle ni reprocharle. Porque no estoy para decirle cosas bonitas, porque lo he utilizado mal y todo lo que he hecho ha sido por mi cuerpo”*.

Hubo un silencio de respeto y no hubo más comentarios. Para cerrar, se agradeció esta participación y la disposición para estas técnicas de interiorización.

NOTA: Una vez terminada la sesión, el interno que hizo el último comentario habló individualmente con el coordinador del taller para expresar que dejaría de asistir al taller, porque estaba pasando por momentos personales difíciles y que ya no se sentía bien realizando este tipo de actividades. Que tal vez volvería después. Se respetó su postura y se le agradeció su participación hasta el día de hoy.

OBSERVACIONES: La capacidad de concentración en el ejercicio de relajación se observó buena. Se temía que no logran realizarla o se dispersaran, sin embargo lograron vivirla con seriedad y profundidad.

En general se sigue observando una disposición y apertura para las diferentes actividades. Siendo cosas a las que no están acostumbrados, las realizan conforme se les va conduciendo. Muestran una nobleza especial y sencillez en el trabajo.

La confianza que van ganando favorece que los más tímidos se vayan abriendo más a las relaciones con los demás. Hoy escuchábamos al cerrar la sesión que para algunos este taller les sirve para encontrar compañeros con los que pueden hablar en otros momentos del día, que aquí se van conociendo y en los trabajos ordinarios se relacionan con mayor familiaridad.

La reacción última de este interno que ya no asistirá responde también a un momento especial que vive. Esto tuvo su impacto ante el grupo por el comentario que hizo, sin embargo, el silencio respetuoso fue un buen modo de responder.

2.3.6. Sesión 13

OBJETIVOS

- * Promover la participación activa en las diferentes actividades.
- * Brindar elementos para el conocimiento personal a través de la descripción.
- * Desarrollar habilidades para la concentración y el contacto interior.
- * Favorecer un conocimiento más amplio de algunos aspectos personales.

ACTIVIDADES

1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (15 min)

Técnica “El cerillo indiscreto” (Dominio popular. Ver sesión 9, capítulo 4)

2.- TECNICA DE AUTOCONOCIMIENTO (45 min)

“La Naranja humana” (Delgadillo, Díaz, Ruiz)

Descripción de la técnica:

Se les pide a los participantes que se acomoden en su asiento de una forma cómoda, se les pide un ambiente de silencio y se pone una música de fondo suave para acompañar el ejercicio. En el centro del salón se coloca en el piso un puñado de naranjas conforme el número de participantes.

El conductor pide al grupo que desde su lugar observen las naranjas, que vean su tamaño, color y que elijan una para realizar el ejercicio. Luego se levantan todos los participantes y recogen una naranja cada uno.

Una vez en su lugar los participantes y con la naranja en mano, el conductor debe ir pidiendo que toquen la naranja de manera suave y prolongada, que la huelan, que la observen detalladamente, que puedan detallar color, textura, manchas, consistencia y demás características externas.

Conforme avanza el ejercicio se pide que comiencen a quitarle la cáscara y sigan observando con detalle la consistencia interior de la naranja, que con calma retiren toda la piel blanca que cubre los gajos y sigan tocando la textura. Luego que vayan desmembrando los gajos uno a uno y los pongan sobre sus piernas, que los observen, los huelan, los toquen detenidamente.

Finalmente que abran uno de los gajos y comiencen a saborear el jugo y así sucesivamente con los demás gajos, que los coman despacio.

Una vez que todos se han comido lentamente la naranja, se hace una retroalimentación del ejercicio para escuchar impresiones, haciendo la relación análoga de la naranja con una persona.

Materiales:

Naranjas, servilletas de papel, grabadora, CD's de música instrumental.

3.- EJERCICIO DE DESCRIPCIÓN

(15 min)

Se entrega a cada participante una hoja y un lápiz, donde deberán describirse físicamente, luego anotar lo que más les gusta de su cuerpo y también lo que no les gusta de su cuerpo.

Después deben anotar 5 características positivas de su interior que más los identifiquen. Se les hace la relación con el ejercicio de la naranja, para que análogamente realicen esta descripción. Que logren hacer descripción externa e interna.

Materiales:

Hojas de papel y lápices suficientes

4.- INTEGRACIÓN FINAL Y CIERRE DE SESION

(20 min)

CRITERIOS DE EVALUACION

- * Participación activa en la técnica inicial.
- * Disposición para el ejercicio con la naranja y su realización.
- * Realización de la descripción de su cuerpo y las características y entregar la hoja.
- * Participar en la retroalimentación.

RESULTADOS

Nuevamente el inicio de las actividades en esta sesión se retrasó un poco ante la llegada de los internos por estar en otras áreas del centro, en otras actividades.

Esto dio pie para establecer charlas informales dentro del salón mientras llegaban los demás internos. Comentaban sobre lo que hacen en otro tipo de actividades con personas que vienen de fuera, por ejemplo el grupo de Alcohólicos Anónimos, determinados grupos religiosos y también sobre algunas actividades organizadas por los profesionales de ayuda de este centro.

Evaluaban ellos mismos el funcionamiento del centro en cuanto apoyo profesional se refiere y algunas ideas de mejoramiento. Hacían valoraciones sobre el ambiente del centro, sobre las posibilidades de trabajo, sobre la alimentación y otras cosas de la vida ordinaria. Observamos que son temas que tratan con mucho interés por ser parte de su vida y porque para ellos son cuestiones importantes. Es notable como todos se van involucrando en el tema y dan sus opiniones según sea el caso.

Una vez que estuvo el grupo completo se iniciaron las actividades. Dado que el ambiente de trabajo grupal prácticamente se había formado con el “*rapport*” espontáneo, solo se realizó una técnica de ambientación y se repitió la del “cerillo indiscreto” ya que los mismos internos la solicitaron.

En esta técnica participaron animosamente y con mucho interés, se involucraron demasiado en el tipo de preguntas que hacían a quienes se les apagaba el cerillo, esto alentó y motivó para la siguiente técnica.

Estando sentados en forma circular dentro del salón, se les explicó en que consistía el siguiente ejercicio. Los rostros de sorpresa y cierto desconcierto se notaron, pero igualmente se mostraron dispuestos a realizar la actividad. Hubo un comentario de alguno de los internos que dijo: “*otra vez con la música, a ver si no me duermo*”...

Se colocaron las naranjas al centro e inició el ejercicio con la música de fondo. Conforme se iba dando seguimiento a la técnica los participantes atentos iban realizando las indicaciones. El ambiente logró mantenerse durante todo el ejercicio, aunque esporádicamente no faltó alguna broma con relación a lo que se indicaba.

En el momento en que pudieron comerse la naranja comenzaron a expresar espontáneamente lo que les había pasado. Algunos decían “*nunca me había comido una naranja en tanto tiempo*”. Otro comentaba: “*ya estaba desesperándome y estuve a punto de comérmela antes de que se pudiera hacer*”. Con estos comentarios se siguió con la retroalimentación, con la pregunta guía: ¿qué les sucedió interiormente mientras realizaban el ejercicio?

La mayoría de los comentarios giraron en torno a estas mismas reflexiones pasadas: la importancia de la paciencia ante una actividad, la necesidad de seguir las indicaciones necesarias, el poder disfrutar de algo que ordinariamente hacemos sin darnos cuenta, que una naranja esta muy bien hecha y no lo sabemos apreciar.

Después de estos comentarios el *facilitador* de la técnica hizo la aplicación de la naranja al ser humano. Análogamente se tienen ciertos elementos comunes, así como la naranja tiene características externas, una persona también, aparentemente somos iguales, pues tenemos los mismos elementos, pero al detallar nos damos cuenta que cada quien posee sus propios rasgos físicos, inclusive los gemelos. Así como lo esencial de la naranja está en el interior (jugo) y está protegido por varias capas, así también sucede en el ser humano, lo esencial está en el interior y lo demás es para proteger la vida interna.

Con este comentario se introdujo el siguiente ejercicio de descripción de su persona, tanto en los rasgos físicos, como la cáscara de la naranja, como en algunas características del interior, el jugo de la persona.

Una vez que se dieron las indicaciones y se les entregaron hojas y lápices para realizarlo comenzaron a escribir sus descripciones. Nuevamente el ambiente de trabajo fue adecuado para escribir. Hubo algunos internos que preguntaban de forma individual a los asesores sobre algunos puntos para escribir, expresaban cierta dificultad para encontrar sus características. Algunos dejaron ciertos rasgos sin resolver, comentaban que les cuesta trabajo decir como son.

Cuando todos terminaron el ejercicio se inició la integración final. La participación fue de la mayoría, coincidían en lo difícil que es escribir sobre sí mismos, que no podían identificar ni algunos rasgos físicos, menos los internos. Que a pesar de verse todos los días en el espejo, no saben como describirse. Decían que a pesar de ser cosas sencillas, les costaba mucho identificarse. Algunos comentaron que hicieron el ejercicio en pareja, uno describía al otro y luego lo escribían. En la parte de los rasgos internos, equivalente al jugo, la mayoría no supo que anotar, decían que no saben cuál puede ser el jugo de su persona, que no identifican cuales son las cosas buenas que tienen, que es más fácil hablar de las malas.

Después de más de media hora de comentarios, se hizo el cierre de la sesión.

OBSERVACIONES: Se van notando cada día aspectos importantes del proceso en los internos. En esta sesión llama especialmente la atención la dificultad que manifiestan para describirse a sí mismos, tanto exterior como interiormente.

Son cosas que a primera vista podrían resultar simples y que sin embargo reflejan nuestra cercanía o distancia con nosotros mismos. Esto lo comentó la mayoría de los internos. Además la parte de describir con mayor facilidad los rasgos negativos de su persona a diferencia de los positivos. Esto indica ya una tendencia espontánea en la percepción de sí mismos, desde luego más marcada por la negatividad.

Su participación sigue siendo animada y sus expresiones son de interés y optimismo, a diferencia de alguna de las sesiones pasadas. Sus rostros se perciben más relajados y sus comentarios más naturales y espontáneos.

El momento inicial de la sesión fue especialmente rico en contenidos y vivencias, sobre todo por el interés que ponen en hablar sobre su vida, sobre lo cotidiano, sobre sus necesidades, sus preocupaciones, sus valoraciones. Observar sus gestos, escuchar sus juicios, ver la forma en que se implican en los comentarios es algo que llama la atención y habla de la importancia en ellos de estos temas. Son como libros abiertos ante lo que el centro vive y necesita.

<i>2.3.7. Sesión 14</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Conocer los elementos fundamentales en el proceso de toma de conciencia. * Favorecer la toma de conciencia mediante la sensibilización. * Promover la necesidad de establecer contacto interior regularmente. * Favorecer el conocimiento personal a través del contacto interior. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL</p> <p style="padding-left: 40px;">Juego: “Canasta revuelta” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.8) (Anexo 19) (15 min)</p> <p>2.- EXPOSICIÓN DE ESQUEMA DEL PROCESO DE “DARSE CUENTA” (30 min)</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Descripción de los contenidos:</i> (Ver documento de Stevens, 1994: 30-33) (Anexo 32)</p> <p style="padding-left: 40px;">a) ¿Qué es el “darse cuenta”? b) Mundo exterior c) Mundo interior d) Mundo de fantasías</p> <p>3.- TÉCNICA DE SENSIBILIZACIÓN: “¿De que te das cuenta?” (50min)</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Descripción de la técnica:</i></p> <p style="padding-left: 40px;">A partir de los contenidos revisados en el documento sobre el “darse cuenta”, se selecciona uno de los apartados para iniciar ejercicios de sensibilización que favorezcan el contacto interior.</p> <p style="padding-left: 40px;">Para ejercitar el <i>mundo exterior</i>, se les pide a los participantes que se sienten de una manera cómoda y mantengan una postura relajada. El coordinador promueve un ambiente de silencio y actitud de participación activa conforme las instrucciones del ejercicio. Una vez que el ambiente es favorable se les va pidiendo a algunos participantes que desde su lugar describan detalladamente lo que ven... luego a otros, lo que están escuchando.... a otros lo que están tocando.... a otros lo que huelen y a algunos se les ofrecen algunos productos alimenticios (dulces, frutas, etc.), para que describan lo que están gustando.</p> <p style="padding-left: 40px;">Cuando se hicieron las descripciones a través de los cinco sentidos, se les pide a los participantes comentar impresiones con algún compañero que ellos elijan libremente. Tendrán un tiempo de 10 minutos para intercambiar impresiones.</p> <p style="padding-left: 40px;">Finalmente se hace una integración de contenidos grupal sobre el ejercicio.</p> <p>4.- CIERRE DE SESION (15 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	

- * Participación activa en el juego inicial.
- * Atención física y actitud de participación en la exposición de contenidos.
- * Disposición y participación en la técnica de sensibilización.

RESULTADOS

El juego inicial estuvo bastante animado y participado por los 29 internos asistentes, hoy uno de ellos estaba enfermo. La alegría se notaba en los participantes desde la llegada y su saludo. El juego sirvió para ir integrando poco a poco a todos los que fueron llegando un poco más tarde y para ambientar positivamente la sesión.

Cuando se hizo el cambio de actividad, para iniciar la exposición del tema, fue un poco difícil crear el ambiente, pues querían seguir jugando, otros se agrupaban en pequeños círculos para hablar de otras cosas y esto provocó una situación incómoda para la continuidad en el trabajo, desde luego fueron actitudes a las que no se estaba acostumbrado y esto mismo creo cierta dispersión ambiental.

Al inicio de la explicación de los contenidos del tema, todavía algunos continuaban como desconectados del tema. Ante esto se hizo una breve pausa, preguntando a los participantes qué sucedía, qué proponían para poder continuar con la actividad. Respondieron que ya atenderían, que solo fue un momento de distracción. Luego se continuó con la explicación de contenidos, aunque los rumores continuaban de vez en cuando durante la explicación.

Esta parte de la sesión ha sido hasta el momento especialmente significativa, pues es la primera vez que el ambiente se noto muy disperso. A pesar de permanecer en silencio durante la explicación, se observaban rostros con miradas perdidas, se notaban distraídos, no mantenían contacto físico con el expositor, reflejaban estar pensando en otras cosas.

Con estas características ambientales se dio paso a la técnica de sensibilización con relación al mundo exterior. Ante las indicaciones de quien coordinó la actividad la mayoría fueron atendiendo las instrucciones, sobre todo en miras a mantener el clima de concentración, sin embargo el algunos participantes seguía siendo difícil la concentración y el ir haciendo lo que se pedía con tranquilidad.

Solo unos cuantos lograron mantener la atención y el seguimiento adecuados, el ejercicio se realizó pero con las distracciones de algunos participantes. Esta situación fue aprovechada por quien conducía la actividad para pedir descripciones de lo que sucedía en el grupo y en concreto a algunos compañeros. Se pidió que describieran las situaciones de conductas que se observaban.

Ante las descripciones de las cosas materiales no hubo problema en describir, pero en las partes conductuales la tendencia era a hacer inferencias sobre lo que podía pasarles interiormente a quienes estaban dispersos, sin detallar los rasgos externos de la conducta. Esto es interesante resaltarlo, ya que las descripciones iban encaminadas a decir: *“este trae broncas”*, *“este otro no tuvo visitas esta semana”*, *“a este lo tienen castigado”*, y otras por el estilo. Lo cual resultó ser más una explicación de lo que sucedía en el grupo, que una descripción externa de las conductas.

Lo interesante es que a partir de los aspectos expresados, se pudo continuar la retroalimentación con la misma dirección de la situación grupal. Dejando cerrado el

sentido del ejercicio de sensibilización, se consideró más importante revisar la situación grupal de esta sesión específica. Se les preguntó si había alguna situación especial respecto a los contenidos u organización del taller, si había algo relacionado con el equipo de intervención o si eran cosas ajenas al taller.

Varios internos levantaron la mano para expresar su opinión. Uno de ellos decía que no eran cuestiones del taller, sino aspectos relacionados con el centro, que estaban viviendo en esos días situaciones tensas y conflictos relacionales, incluso entre algunos de los mismos participantes en el taller, que algunas cuestiones eran originados en competencias deportivas y otros por motivos personales, y que eso repercutía en el ambiente disperso de las actividades.

Las demás explicaciones fueron en la misma línea, resaltando la necesidad de utilizar estos espacios para aclarar y expresar cosas que les quitan la tensión. Algunos comentaron abiertamente que ese día no tenían ganas de asistir, por no toparse con algunos “*compas indeseables*” y por no tener el ánimo para estar en estos “*rollos*”. Pero que se animaron a salir, para no quedarse en su celda dándole más vueltas a las broncas.

Al menos el final de la sesión pudo mantenerse un clima de expresión abierta, aunque la tensión seguía respirándose, pues algunos de ellos mismos tenían ciertos resentimientos con algunos compañeros, pero se prefirió no tocar los aspectos delicados del ambiente por prudencia. Solo se les invitó a la reflexión, interiorización de los asuntos y buscar espacios individuales para atender estas vivencias.

NOTA: Cuando terminó la sesión, dos de los internos pidieron hablar de manera individual con los asesores del taller. Esta actitud refleja el grado de confianza que se va logrando y la disposición para atender asuntos personales. Esta solicitud de los internos fue atendida, ya que la situación lo ameritaba.

OBSERVACIONES DEL EQUIPO: Es importante y además necesario el caminar conforme las necesidades y situación del grupo. La dispersión de esta sesión desde luego que reflejaba situaciones desconocidas para nosotros, pero abiertamente expresadas, ante lo cual es importante el dirigir las actividades en torno al clima del grupo, para responder verdaderamente a su proceso y descubrir las necesidades del momento y procurar dar la atención necesaria.

2.3.8. Sesión 15

OBJETIVOS

- * Favorecer el proceso de toma de conciencia en lo que se va viviendo.
- * Propiciar un clima grupal para la expresión libre y abierta.
- * Favorecer el conocimiento de sí mismos a partir de descripciones externas.
- * Promover el contacto interior a partir de un ejercicio de sensibilización.

ACTIVIDADES

<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL</p> <p>Técnica: “Aposento “ (Cascón, 1990: 0.13) (Anexo 8) Técnica: “¿Quién empezó el movimiento?” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.39) (Anexo 26)</p>	<p>(15 min)</p>
<p>2.- TÉCNICAS DE SENSIBILIZACIÓN PARA “DARSE CUENTA”</p> <p><i>Descripción de las técnicas:</i></p> <p>a) <u>Ejercicio de tacto</u>: los participantes deben sentarse y acomodarse en forma circular dentro del salón, luego se invita a un voluntario para realizar el ejercicio, al cual se le vendan los ojos y se acomoda sentado al centro del grupo.</p> <p>Se le van poniendo diferentes objetos para que los toque y adivine de qué se trata. Debe describirlos detalladamente, antes de nombrarlos. Una vez que describa y adivine tres objetos, regresa a su lugar y se invita a otro participante a realizar el ejercicio con nuevos objetos por describir.</p> <p>b) <u>Fantasia con el cine</u>: a todos los participantes se les pide que elijan una película que les ha gustado mucho, luego de la película deben elegir el personaje que más les impactó. Después, en una hoja deben describir tanto los rasgos físicos del personaje como las características de personalidad y los rasgos más impactantes.</p> <p>Una vez terminada la descripción se hace una integración grupal sobre los resultados, donde los participantes de manera voluntaria leen lo que anotaron como si fueran ellos el personaje, es decir, leído en primera persona.</p> <p><i>Materiales:</i> Diversos objetos de varios tamaños y texturas, hojas de papel y lápices.</p>	<p>(60 min)</p>
<p>3.- CIERRE DE SESION</p>	<p>(30 min)</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p>	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación activa en las técnicas iniciales. * Disponibilidad y participación en las técnicas de sensibilización. * Entrega de la hoja con las descripciones de la fantasía. 	
<p>RESULTADOS</p>	
<p>La asistencia en cuanto al número de participantes sigue siendo regular, hoy asistieron 28 internos. La llegada de los internos fue un poco más retardada que en otras ocasiones, pues las actividades deportivas en las que participan condicionan la puntualidad en esta ocasión.</p> <p>Va notándose poco a poco que algunos de los participantes son especialmente puntuales, a pesar de tener otras actividades. También se nota que su presentación externa es adecuada y su ropa limpia; esperan ya en el área de la escuela, son especialmente amables y manifiestan un interés especial por este taller. Sus rostros reflejan alegría y el ánimo con que dan la bienvenida, generalmente es bueno. Es con ellos con quienes se establece siempre el primer contacto en las sesiones y que tienen la paciencia y tolerancia para esperar a los compañeros.</p>	

Estos momentos espontáneos tienen un valor especial por dar la oportunidad de apreciar a los internos en su naturalidad y espontaneidad, antes de cualquier actividad planeada, hablan de su vida ordinaria, de sus preocupaciones y de aspectos importantes en la vida del centro.

Conforme fue llegando la mayoría del grupo, se continuó un poco con este clima natural y espontáneo antes de aplicar la primer técnica. Una vez integrado el grupo se inició con las técnicas de ambientación las cuales estuvieron animadas y participadas, aunque en momentos se seguía percibiendo cierta tensión entre algunos de los participantes. Sin embargo, los juegos iniciales favorecieron en encuentro.

La primera técnica de sensibilización, tuvo un buen clima y participación, fueron varios quienes quisieron taparse los ojos para realizar la descripción de los objetos. La mayoría de quienes describieron lo hicieron dando generalidades de los objetos, es necesario seguir reforzando los aspectos de precisión en la descripción de las cosas. Algunos lo hicieron bastante bien, demostrando buen uso del lenguaje al utilizar conceptos precisos para su descripción.

El ejercicio sobre la fantasía no estuvo igual de participado, ya que algunos nuevamente comenzaron a salir del salón demostrando cierta inquietud e inestabilidad. Esto fue creando nuevamente cierta dispersión. Quienes mantuvieron una buena actitud hicieron el ejercicio sin mayor problema. En el momento de retroalimentar esta técnica, hicieron referencia a personajes con rasgos de héroe, fueron leyendo sus hojas y dando a conocer rasgos de: valentía, fuerza, generosidad, cuidado de los demás, inteligencia, varias habilidades, entre otras. La mayoría se centro en películas de acción de corte norteamericano y mexicano, donde el protagonista suele ser un triunfador y mantener un dominio sobre la mujer y otros compañeros.

Luego se les pidió que leyeran las mismas características pero en primera persona, es decir, haciendo suyas estas características. Fue un momento de escucha a nivel de grupo importante, ya que este ejercicio les pareció novedoso e interesante. Algunos decían que algunas características sí correspondían a su persona, pero que otras más bien eran las ganas de ser así.

Este ejercicio se integró comentando que a partir de descripciones de fuera y sobre todo de personas que nos impactan, puede favorecerse el conocimiento personal, ya que los rasgos que se identifican y llaman la atención en otros, es porque de alguna manera se tienen o se quieren tener.

Para hacer el cierre de la sesión, se retomaron los comentarios de la sesión pasada y la actual donde se presentaron conductas de dispersión y de falta de participación en algunos, inclusive en quienes abandonaban en salón de trabajo para atender otros asuntos. Intencionalmente hoy se reservó más tiempo para hacer una evaluación sobre las últimas sesiones.

Las preguntas que guiaron este momento fueron: ¿Cómo se sienten? ¿Es necesario modificar algunas técnicas o estilo de trabajo? ¿Qué sucede en el grupo que últimamente cuesta la concentración y participación? ¿Qué sugerencias y comentarios tienen?

Hubo rápidas respuestas, sobre todo de quienes son mas regulares y mantienen conductas aceptables y de buena participación. Uno de ellos dijo: *“nos damos cuenta que algunos siguen con broncas personales a partir del deporte y de - -*

otras situaciones personales, pero que no deben traer sus problemas aquí y si ven que no van a poder estar, mejor que no vengan". Otro dijo: "es cierto, que quienes no quieran seguir asistiendo se queden en sus celdas y dejen a los que quieren aprovechar el tiempo, no están a la fuerza". Un tercer comentario continuo en la misma línea: "Es incómodo tener que aguantar los problemas de otros, que busquen otra forma de resolver sus cosas y no interfieran con nuestras actividades, nosotros no somos culpables de lo que les suceda".

Mientras estos comentarios se hacían, los implicados en estas conductas permanecieron en silencio, luego para conocer su opinión sobre el tema, se les preguntó directamente cómo lo percibían. Hubo un silencio prolongado y luego uno de ellos habló: *"es cierto que traemos broncas y que no tengo ganas de venir, pero es la única oportunidad en el día de salir de la celda, ya que estoy castigado desde hace tiempo".* Otro abiertamente dijo: *"esta bien, si somos el problema pues dejamos de venir y se acabó".*

Otro comentario: *"hay algunos que vienen pero no agarran la onda, es mejor que no vengan, aunque puedan ser los que más necesitan de esto, pero no se les puede obligar a que se den cuenta de su necesidad".*

La sesión se cerró en este ambiente de reflexiones y comentarios sobre la realidad del grupo, no se pudo hacer más comentario, porque los custodios nos pidieron terminar la sesión para retirar a los internos a sus celdas.

OBSERVACIONES: Ha sido una sesión con bastante contenido respecto al proceso del grupo. El descubrir lo que ellos viven en otros campos de su vida y les afecta en todo lo que hacen y sobre todo afectan el proceso grupal. Se ha procurado mantener el ambiente de respeto y prudencia para no presionar la asistencia y favorecer que ellos mismos se den cuenta de los hechos e intenten dar solución.

En algunos se percibe la clara postura de vivir el taller sin que los interrumpen, tal vez dejando de lado la vivencia de los otros. Y tienen razón, pues se sienten invadidos y rebasados, pero corresponde aprovechar las situaciones para transformarlas en vivencias educativas. ¿Cómo resolver conflictos? Detrás de estos detalles hay varias habilidades sociales y personales que deben desarrollar, pero que no han tomado conciencia de ello. Y sobre todo el ponerse en el lugar de quien aporta el conflicto, de acercarse a ver lo que vive, lo que necesita resolver y brindar el apoyo y espacio para que logre clarificar y actuar, que logre "darse cuenta" de lo que vive.

A partir de la misma vivencia fue importante el reflejarles realidad, actitudes, sentimientos, habilidades para favorecer la toma de conciencia personal y grupal. Fueron los momentos de retroalimentación los que sirvieron para establecer este espacio de enriquecimiento y de "toma de conciencia".

Se trataba de no soltar la situación y de aprovecharla para enriquecimiento común, será parte del mismo proceso donde cada participante haga suyo lo que corresponde y aumente su campo de conciencia.

Ha servido el valorar lo que ellos mismos viven para integrarlo al proceso del taller, para adaptar los contenidos temáticos con la vida misma.

<i>2.3.9. Sesión 16</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Favorecer la integración y participación grupal. * Crear un ambiente de expresión libre y de respeto ante las opiniones diferentes. * Promover el conocimiento personal a través de la técnica de la ventana. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (15 min)</p> <p style="padding-left: 40px;">Juego: “¿Te gustan tus vecinos?” (Cascón, 1990: 0.09) (Anexo 3)</p> <p>2.- TECNICA: “LA VENTANA DE JOHARI” (60 min)</p> <p style="padding-left: 40px;">(Brunet y Negro, 1991: 163-175; Vela, 1976: 27-29) (Ver documento en anexo 33).</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Descripción de la actividad:</i></p> <p style="padding-left: 40px;">a) Exposición de los elementos teóricos en los que se compone esta técnica, a partir de gráficas preparadas para la ocasión.</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Ejercicio referente a la primera área de la ventana: <i>área libre</i>. Instrucción: anotar en una hoja aquellos aspectos de su persona que son conocidos por ellos y por las demás personas (área libre). Todos aquellos rasgos que fácilmente identifican y que también les son comentados por los demás.</p> <p style="padding-left: 40px;">c) Realizar la integración del ejercicio.</p> <p>3.- CIERRE DE SESION (15 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación en la ambientación inicial. * Disposición y atención en la exposición de los contenidos sobre la técnica. * Realización del ejercicio escrito y entrega de la hoja. 	
RESULTADOS	
<p>Ante la llegada al área de la escuela para el inicio de la sesión, el ambiente de los que acostumbran llegar temprano era agradable como es costumbre. Poco a poco fueron llegando los demás, mientras tanto se dialogaba de forma espontánea sobre varios temas. Cuando estaban 25 de los participantes se decidió comenzar, ya que ellos mismos comentaron que algunos no asistirían, dadas las circunstancias de las sesiones pasadas. Respetando su decisión, se inició la actividad.</p> <p>Desde el juego inicial se noto la diferencia en el ambiente, una alegría espontánea, no tensiones, no miradas frías, sino un ambiente de tranquilidad y naturalidad. Los rostros reflejaban un buen ánimo ante lo que realizaban.</p>	

Al iniciar la explicación de la “Ventana de Johari”, hubo bastante atención e interés por los contenidos, en algunos momentos interrumpían la exposición para hacer preguntas de interés. La escucha fue buena, la postura física y el contacto visual reflejaban su interés por el tema.

En el momento que se les pidió escribir los rasgos de su área libre, algunos preguntaban a sus compañeros que anotar. Decían que les era difícil identificar cosas de sí mismos y sobre todo el saber como los perciben los demás. Poco a poco fueron clarificando rasgos positivos y negativos de ellos y anotándolos en su hoja.

Todos realizaron el ejercicio de describir el área libre de su vida y anotar las cosas que mayormente identifican de si mismos. Algunas de los rasgos más sobresalientes que comentaron en la retroalimentación fueron: alegre, deportista, platicador, simpático, juguetón, bromista, callado, serio, pensativo, generoso, claridoso, directo al hablar, amargoso, pesado, cerrado, bruncudo, etc.

Durante la integración llamó la atención, el silencio y la escucha que mantuvieron mientras hablaban sus compañeros. Se nota el cambio, con relación a las últimas sesiones. Uno de ellos, hizo hincapié en este mismo detalle: *“cuando estamos los que queremos estar, se aprovecha más la actividad, ellos se lo pierden”*.

En los comentarios de las hojas de algunos participantes se escuchaban más los rasgos negativos, y algunos compañeros les respondían que no los percibían así, que también vieran las partes positivas de ellos. Fue un gesto espontáneo de ellos mismos al retroalimentar a los compañeros.

Al final se hicieron preguntas sobre otras áreas de la ventana, principalmente del área desconocida, pero se les indicó que eso se trabajaría en otra sesión.

OBSERVACIONES: Desde luego que el proceso grupal sigue siendo significativo. La ausencia de quienes se vieron involucrados en las conductas de dispersión de las otras sesiones resulta un tanto sorprendente pero significativa. Algunos de los internos dicen que es mejor, otros dicen que hay que volverlos a invitar. La postura del equipo de intervención es, respetar su decisión, su proceso, en el entendido que la participación en este taller es voluntaria y libre.

El clima de trabajo resulto totalmente favorable, el ánimo de los que asisten es positivo, los rostros, los comentarios, las expresiones de alegría, de convivencia, la disponibilidad para trabajar y el ambiente en general reflejan el interés que tienen en estas actividades.

Sin embargo también son valiosos los comentarios de algunos de los internos sobre sus compañeros. Uno insistía al final de la sesión: *“hay que volverlos a invitar pero decirles que ‘agarren la onda’*. Otro decía que es una lástima que dejen de asistir, ya que descubre que les hace falta todo esto.

Esto refleja la preocupación por la vida de los demás, aunque aparentemente no se relacionen mucho con ellos. Pero el gesto es bastante significativo.

2.3.10. Sesión 17

OBJETIVOS

- * Favorecer la integración y participación grupal.
- * Promover la expresión libre de pensamientos y sentimientos.
- * Profundizar en el conocimiento de sí mismo a través de la técnica de la ventana.
- * Conocer las percepciones que tienen los compañeros sobre cada uno de ellos.

ACTIVIDADES

1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (15 min)

Juego: “La botella indiscreta” (Dominio popular).

Descripción de la técnica:

Los participantes se sientan formando un círculo, luego el coordinador del juego se coloca en el centro del círculo y tomando una botella, hace que gire sobre el piso. Cuando la botella deje de girar se verá hacia quien apunta la parte superior de la botella. La persona señalada por la botella será interrogada por tres miembros del grupo sobre aspectos de su persona.

2.- TECNICA: “VENTANA DE JOHARI” (2ª parte) (Ver sesión anterior: 16) (50 min)

Corresponde en esta sesión realizar un ejercicio sobre el *área ciega*, la cual apoya el conocimiento sobre la percepción que tienen los demás sobre la propia persona, pero que es desconocida para esta.

Para este ejercicio se les pide a los participantes que se sienten en círculo y anoten su nombre en la parte superior de una hoja de papel, luego la pasarán al compañero de la derecha quien escribirá su percepción de esa persona en aspectos positivos y negativos. Una vez que termine de escribir deberá doblar la parte donde anotó su opinión y deberá pasarla al compañero siguiente, y así sucesivamente hasta que todos escriban opiniones de todos. En principio las opiniones anotadas son anónimas, aunque queda en libertad si alguien quiere anotar su nombre al final de su comentario. Cuando la hoja pase a través de todos los compañeros regresará a su dueño para que pueda leer las percepciones anotadas.

Es importante y necesario destacar en los participantes una actitud de respeto, honestidad y claridad en los comentarios escritos, procurando no ser agresivos, ni utilizar el papel para expresar cosas que deben decirse directamente. Al mismo tiempo tener una actitud abierta y madura al leer sus escritos sobre las percepciones de sus compañeros hacia ellos.

3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE (30 min)

Para cerrar la sesión se hace una integración de los contenidos, impresiones y experiencia de la aplicación de la técnica.

CRITERIOS DE EVALUACION
<ul style="list-style-type: none"> * Participación activa y abierta en el juego de la botella. * Participar en el ejercicio del área ciega de la ventana y escribir opiniones. * Expresión de impresiones y comentarios sobre la vivencia del ejercicio.
RESULTADOS
<p>Nuevamente el inicio de sesión tuvo un ánimo especial, conforme llegaban los participantes hacían comentarios alegres y espontáneos. Dicen que estos últimos días han estado tranquilos y que el ambiente del centro es menos tenso, que ha habido algunos cambios en las “guardias” que a ellos les favorece. El espacio que se da entre la llegada de todos los participantes y el inicio de sesión fue compartido por todos con comentarios referentes al clima que viven. Con 26 participantes se dio inicio a las actividades.</p> <p>El juego de la botella les resulto novedoso y estuvo bastante animado y participado. Se mantuvo un ambiente de alegría y diversión ante las preguntas que se hacían entre compañeros, que en general fueron respetuosas. Desde luego que no faltó alguna pregunta agresiva o demasiado indiscreta, sin embargo, el ambiente se logró mantener en un buen tono.</p> <p>Cuando se hizo el cambio de actividad el ambiente de colaboración se mantuvo. Estuvieron atentos a la explicación del ejercicio referente al área ciega, donde se les insistió en el respeto a los compañeros ante las opiniones escritas y la honestidad para expresarse.</p> <p>Durante la realización del ejercicio el ambiente de silencio y la concentración de los participantes fueron buenos. Todos escribían en sus hojas las percepciones de los compañeros y en momentos hacían movimientos de cabeza y ojos, en señal de desconcierto o de no saber que escribir.</p> <p>Cuando terminaron de escribir a todos los compañeros, se hizo nuevamente el comentario de tener una actitud abierta y madura ante los comentarios escritos de los demás, en el saber aceptar las opiniones y observaciones que realizan quienes conviven con ellos todos los días.</p> <p>El momento esperado llegó para muchos, por saber que piensan los demás de ellos, que es el objetivo del área ciega en la ventana. Rápidamente comenzaron a leer sus hojas, haciendo varios gestos conforme las opiniones. Unos reían ante cada frase que leían, otros hacían gestos de desconcierto y algunos de cierta molestia. Sin embargo en todos se observó esas ganas de conocer los escritos.</p> <p>En la integración final expresaron opiniones conforme los escritos que les hicieron. Para algunos resultó sorprendente saber que sus compañeros tienen una buena impresión y opinión sobre ellos; para otros fue sorpresa inversa, por descubrir que no todos opinan favorablemente y que les señalan varios defectos. Tristemente algunos aprovecharon esta técnica para anotar también frases ofensivas y cuestiones de asuntos personales en las hojas, aspecto que se indicó que no debería hacerse, pero sin embargo, lo hicieron. La hoja de uno de ellos, estuvo marcada de opiniones mayormente negativas, lo cual es importante de este ejercicio, para revisarse tanto a nivel personal como a nivel grupal. En otros queda el sabor de pasar desapercibidos, ya que los comentarios les parecieron bastante superficiales e irreales.</p>

OBSERVACIONES: El ambiente de sesión en general fue muy bueno, esto porque tanto el ánimo como la participación se mantienen bien. Desde la llegada al área de la escuela los rostros reflejan una alegría espontánea, en otros un diálogo más prolongado a diferencia de los primeros días. Se percibe mayor implicación, sentido de pertenencia y compromiso ante el grupo.

En la mayoría se perciben las ganas de asistir, de estar, de aprender, aunque hoy desconcertó la existencia de comentarios negativos y ofensivos en las dos técnicas, lo cual refleja las tareas permanentes a nivel personal y grupal que seguir atendiendo. Sin embargo son explicables estas conductas, dado que existen situaciones de algunos años de conflicto entre ellos y que poco a poco se van animando a expresar.

Tal vez no sean los momentos ni las formas la mejor manera de atender sus situaciones personales, pero se van abriendo campo para la expresión (de momento indirecta) de ideas y sentimientos. Lo esperable es que aprendan vías y estrategias de comunicación asertiva.

En algunos sigue la inquietud fuerte de conocer más de sí mismos a través del área oculta y oscura. Son insistentes en saber que es lo que se abordará en las siguientes sesiones de trabajo en grupo.

2.3.11. Sesión 18

OBJETIVOS

- * Promover conocimiento, crecimiento e integración grupal.
- * Favorecer el conocimiento personal mediante la aplicación de esta técnica.
- * Apoyar la reflexión sobre sí mismos a partir de la técnica de la ventana de Johari.

ACTIVIDADES

1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (15 min)

Juego: "La botella indiscreta" (Dominio popular. Ver sesión anterior: 17)

2.- TÉCNICA: "LA VENTANA DE JOHARI" (3ª parte) (Anexo 33) (50 min)

Corresponde en esta sesión revisar la tercera parte de la ventana, que es el *área oculta*, es decir, aquella que es conocida por la persona, pero desconocida para los demás. Es un apoyo para expresar lo que la persona piensa, siente y que no siempre encuentra los espacios para comentar esta parte de su vida.

Como apoyo didáctico se aplica el:
 "Cuestionario de frases incompletas"
 (Documento en: Brunet y Negro, 1991: 158-162) (Anexo 34)

Instrucción: *responde con sinceridad a este cuestionario, intentando que tus respuestas expresen sentimientos que tienes frecuentemente en torno a l tema sobre el que se te pregunta. Tómate el tiempo que quieras y escribe todo lo que necesites para aclarar el sentimiento. Puedes extenderte especialmente en la pregunta 10. Como ves, se trata de que termines la frase que aquí está solamente iniciada. Cualquier respuesta, con tal de que sea sincera, es válida.*

- 1.- *Siento que mi padre, raras veces...*
- 2.- *En el terreno de la amistad, yo...*
- 3.- *Daría cualquier cosa por olvidarme de la vez que...*
- 4.- *Cuando pienso en mi familia...*
- 5.- *Puede parecer una tontería, pero tengo miedo...*
- 6.- *Cuando era más pequeño...*
- 7.- *Dios...*
- 8.- *A veces sueño...*
- 9.- *En mis relaciones con personas del otro sexo...*
- 10.- *Creo que los demás me ven como una persona...
Yo sin embargo, me veo a mi mismo...*

3.- INTEGRACION Y CIERRE

(20 min)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- * Participación en el juego inicial.
- * Disposición para el trabajo en grupo.
- * Realización y entrega del cuestionario de frases incompletas.

RESULTADOS

La asistencia sigue siendo como promedio de 28 participantes, los cuales llegan con puntualidad y expresando estar motivados por su asistencia al taller. Los momentos iniciales siguen siendo interesantes por la espontaneidad y comentarios que surgen, esto da la oportunidad de establecer un conocimiento cercano y natural con los internos.

De hecho, las actividades se han retrasado un poco, ya que el interés ante los temas que se abordan es común al grupo y se nota la implicación de todos en el comentario. Esto va abriendo un margen de naturalidad y autenticidad grande, que permite la cercanía y el diálogo abierto con ellos. Hay un crecimiento en la confianza, sobre todo en la expresión de vivencias en el centro con relación a las autoridades y sus vigilantes.

Cuando se inició la actividad con el juego de la botella, prácticamente fue prolongar el rapport inicial y el clima de cercanía. Solo se indicó nuevamente –antes de iniciar el juego- que se procurara mantener el respeto a los compañeros en el tipo de preguntas que hicieran. Esto se atendió y el juego pudo disfrutarse sin ninguna incomodidad, ni falta de respeto.

Al iniciar la explicación del cuestionario de frases incompletas, la atención era buena, pues ya esperaban alguna actividad relacionada con estas áreas. Se les entrego una hoja y se fue dando lectura al cuestionario, dando tiempo suficiente para

que lo respondieran y al final de las 10 frases, se les dio otro margen de tiempo para volver a puntualizar sus respuestas.

El ambiente de trabajo se percibe positivo, la atención, el interés, la disposición para atender instrucciones y trabajar son buenas. Es un avance significativo en las actitudes de participación, a diferencia de las sesiones donde existió un cierto descontrol. Ellos mismos expresan sentirse bien y con tranquilidad en las diferentes actividades y ante los comentarios que realizan.

En el momento de la integración fueron tres los temas donde hicieron mayor hincapié en sus comentarios: padre (1), familia (4) y Dios (7). Coinciden en una falta de presencia y cercanía paterna, incluso algunos expresaron serios resentimientos ante la figura del padre. La familia sigue siendo un punto de referencia importante para ellos, sobre todo por la figura materna, comentan extrañar la presencia de ellos y anhelan salir del centro para volver con ellos, es lo que les motiva a continuar con el ánimo de salir y seguir trabajando.

El tema sobre Dios fue también central en sus comentarios: en general creen en Él porque sus padres se lo inculcaron, lo describen como su fuerza, su asistente, a pesar de que antes de entrar en el centro no creían mucho en Él. Solo uno de los participantes cuestionó la existencia de Dios y lo veía como algo innecesario para él. Este fue el único punto que despertó cierta polémica.

Era importante ante el diseño mismo del cuestionario que se revisara la última frase abierta por tratarse directamente del autoconcepto, desde la visión de los demás y la propia. Los comentarios que hicieron a ésta, tuvieron como referencia el ejercicio de la sesión anterior, donde conocieron la percepción de sus compañeros y sencillamente repetían algunos comentarios que les escribieron, tanto a nivel positivo como negativo. Sin embargo, en la propia percepción siguen predominando frases como: *“veo que no la hago para eso”, “me veo mal”, “me veo en momentos desanimado”*... donde es más fácil describir un concepto negativo. Aunque en otros ya se escuchan visiones más positivas: *“me veo bien”, “veo que si aprendo”, “me veo cambiando algunas cosas”, “me veo alegre”*.

La sesión fue cerrándose con los comentarios que este ejercicio propició, donde el clima de expresión es cada vez más abierto y libre. Cada vez más se nota el ambiente grupal más concentrado y unificado en la línea de trabajo.

OBSERVACIONES: Es importante resaltar de esta sesión el ambiente grupal que se vive ante el trabajo, sobre todo el ánimo inicial con que llegan. El clima de confianza que se gana cada vez más ante reflexiones y comentarios que en otro momento no harían. Igualmente la seriedad e interés con que van realizando las actividad es y el nivel de implicación que manifiestan.

Otro rasgo sobresaliente es la mayor participación verbal de algunos que poco hablaban y que van ganando terreno a este tipo de expresión. Aunque en momentos sigue llamando la atención que al hablar de sí mismos las percepciones tiendan más a lo negativo. En momentos esto parece una costumbre automática y que a pesar de tomar conciencia de cualidades que tienen, siguen verbalizando algunos, más sus aspectos negativos.

<i>2.3.12. Sesión 19</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Favorecer la confianza a través del conocimiento grupal. * Crear un ambiente de participación activa y abierta. * Promover un clima de escucha y respeto ante la expresión del otro. * Favorecer el conocimiento de sí mismo mediante la técnica de la ventana de Johari. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL</p> <p style="text-align: right;">(25 min)</p> <p style="padding-left: 40px;">Juego: “Ponle la cola al burro” (Dominio popular)</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Descripción del juego:</i></p> <p style="padding-left: 40px;">En uno de los muros del salón de clase se coloca un dibujo con un burro dibujado de aproximadamente 1 mt de largo, el cual no debe tener dibujada la cola. En el otro extremo del salón se forman dos equipos para la competencia.</p> <p style="padding-left: 40px;">El coordinador del juego, debe tener una cola artificial de tamaño proporcional al dibujo elaborado. Una vez iniciada la competencia se irá dando la cola a un miembro de cada equipo para que la coloque en el lugar exacto del dibujo, pero esto deberá hacerlo caminando de un extremo del salón hasta donde se encuentra el dibujo, con los ojos vendados. Ganará la competencia el equipo que mayor número de aciertos tenga al colocar la “cola al burro”.</p>	
<p>2.- TECNICA: “VENTANA DE JOHARI” (4ª parte) (Anexo 33)</p> <p style="text-align: right;">(45 min)</p> <p style="padding-left: 40px;">Corresponde en esta sesión hacer una integración general de la técnica de la ventana y de este bloque de unidad, a través del:</p> <p style="padding-left: 40px;">“Cuestionario autobiográfico” (Martínez, 1994:hoja de trabajo. 2) (Anexo 35)</p>	
<p>3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE</p> <p style="text-align: right;">(30 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación activa en el juego inicial. * Responder el cuestionario autobiográfico y entregarlo. * Participar en la retroalimentación final. 	
RESULTADOS	
<p>El ambiente de inicio de sesión continua siendo especialmente agradable y con un clima de confianza grupal significativo. Los momentos de llegada del equipo y de los participantes van siendo cada vez más familiares y cercanos. El espacio de la -</p>	

puerta de acceso al área de la escuela y la parte externa del salón de clase son el punto de encuentro ante la espera y el saludo, un lugar donde los saludos son vivos, espontáneos y auténticos.

Este momento inicial se prolonga hasta que llega el total de participantes al taller. Hoy son 29, pues dos más de los que se habían retirado hace algunas sesiones, han regresado, lo cual alegra al grupo en general. Con esta nueva circunstancia se inician las actividades.

El juego de la “cola del burro” resulto más divertido de lo que se esperaba. La dinámica del grupo fue de total implicación y de gozar cada momento de la competencia. Fue un espacio de diversión al máximo.

En el momento de integrar la ventana de Johari y la unidad temática con el cuestionario igualmente fue de total participación activa. La realización del cuestionario fue tomado con seriedad y tranquilidad. Pero lo mejor de esta sesión fue el momento de la retroalimentación final.

Se fue dando lectura a cada una de las preguntas del cuestionario, ante las cuales fueron dando sus respuestas. La actitud en este día en el grupo fue de escucha, atención y observación a los compañeros, especialmente el clima de silencio que se creo. A partir de las respuestas se fueron creando diálogos entre los mismos internos, se hacían nuevas preguntas por la curiosidad de algún comentario.

Este momento de intercambio e interacción entre ellos, se asemejó en algún momento al llamado “grupo de encuentro” (enfoque Rogeriano, propuesto para la segunda fase de intervención), por las condiciones ambientales y las actitudes de los participantes.

Los temas abordados con mayor intensidad estuvieron relacionados con: aprendizaje de la vida, sentido de la libertad (física e interior), sentido y valor del estar preso, cambio de vida, toma de conciencia. En cada uno el nivel de profundidad y seriedad fueron interesantes, se descubre su capacidad de análisis, de interiorización, de seriedad en las reflexiones, de apertura de situaciones nunca comentadas (decían varios), de sentimientos vivos tanto positivos como dolorosos.

Hasta este momento ésta ha sido la sesión más rica en cuanto a dinámica grupal se refiere. El nivel de implicación, las actitudes de escucha, de libertad de expresión, de silencio, de respeto, del contacto establecido, etc., son indicadores de un momento especial de integración y cohesión grupal.

La sesión en tiempo, se prolongó más de lo establecido, dada la riqueza del encuentro y de la actitud de los internos en el momento. Es curioso el darse cuenta que con un sencillo cuestionario pueden lograrse momentos humanamente muy profundos y enriquecedores.

OBSERVACIONES: Sin duda que esta ha sido la mejor sesión grupal vivida hasta este momento del taller. Desde luego que se ha ido generando un proceso de integración grupal interesante y con una viva disposición de los internos. Ha favorecido el retorno de los internos que se habían retirado, que ahora mantienen una actitud muy diferente y positiva.

El ambiente grupal ha sido especialmente enriquecedor este día, sobre todo por la actitud de escucha, de apertura, de confianza, de expresión libre, de expresión de emociones vivas (algunos con lágrimas), del silencio lleno de respeto y de una actitud de implicación ante el otro.

Ha sido un día de aprendizajes paradójicos, cómo dentro de un centro penitenciario se habla con propiedad y vivencia de la libertad interior, del sentido positivo del estar preso y de la necesidad de estarlo.

Han sido reflexiones que tal vez nunca se esperarían y que dentro del proceso, el nivel de apertura y confianza es tal, que se ha podido llegar a espacios del interior de los internos donde tal vez ellos tampoco imaginaron llegar.

2.4. Unidad III Habilidades sociales

2.4.1. Fundamentación del contenido temático.

En la vida identificamos personas con especial habilidad para establecer relaciones con los demás, es decir: conversan con facilidad, no temen el acercamiento con desconocidos, establecen nuevos contactos, expresan con libertad lo que piensan, reúnen información sin tropiezo alguno y además suelen dejar un sabor agradable en las personas con quienes interactúan. A estas personas solemos denominarlas *sociables*.

Por el contrario también conocemos personas con ciertas dificultades para el contacto social, desde los temores mínimos en el contacto con los demás, hasta serias fobias a la interacción social. Manifiestan bloqueos constantes ante situaciones nuevas, ante el establecimiento de nuevas relaciones, al solicitar alguna información. Los identificamos silenciosos, aislados, retraídos, inseguros y tímidos, a la espera de que otros den el paso para poder interactuar un poco. Vicente E. Caballo (1993), en el capítulo 3 de su libro sobre entrenamiento de habilidades sociales, presenta las diferencias conductuales entre individuos socialmente habilidosos y no habilidosos.

A esta realidad humana, corresponde el estudio de las llamadas *habilidades sociales*, a las que podemos definir como “aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. Pueden considerarse como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo en el encuentro con los demás” (Kelly, 1992: 19) A estas también se les suele denominar competencias sociales. Aunque este mismo autor enfatiza que el “termino entrenamiento de habilidades sociales sólo adquiere significado en el contexto de la enseñanza de un determinado tipo de habilidad” (Op. Cit: 21).

Identificamos que el poseer estas habilidades nos facilita el establecimiento de buenas relaciones con los demás y la permanencia de las mismas. Descubrimos que son un elemento necesario en nuestro desarrollo personal, que viene marcado desde nuestra infancia y al cual debemos cultivar en el sano y claro desenvolvimiento social.

El conjunto de conductas aprendidas para socializarnos comienza en la primera infancia, donde los seres más inmediatos nos sirven como modelos de actuación en el desenvolvimiento social, ya que “la forma en que los padres y hermanos mayores manejan las situaciones sociales, resulta directamente observada e imitada por el niño. Durante los años escolares, los niños parecen imitar la conducta social y las habilidades de juego de sus compañeros” (Op. Cit: 35).

De acuerdo con Easterbrooks y Goldberg (1984), se ha comprobado que los hombres (género masculino) tienen una especial contribución a la formación de las habilidades sociales del niño. Cuando los padres se involucran de manera activa y son sensibles a sus hijos, éstos muestran más capacidades sociales y de solución de problemas y menos miedo con personas extrañas y en situaciones nuevas (Davidoff, 1989).

Generalmente, es la observación la que nos permite integrar conductas que se suman a nuestro repertorio en el desempeño social, buscando ser más competentes cada vez. “Adolescentes y adultos necesitan estas habilidades para iniciar con eficacia amistades y relaciones, para sostener una buena entrevista de trabajo, para defender una posición personal y expresarse asertivamente” (Kelly, 1992: 35). En la infancia se deben desarrollar las habilidades fundamentales para la interacción con los demás y conforme se avanza en edad, éstas se van forjando más complejas. Ya en la edad adulta, el repertorio debe ser más amplio.

Con esto nos damos cuenta que los individuos que tienen menos oportunidades de interactuar con compañeros hábiles, tendrán por tanto, menos oportunidades de aprender por observación. El simple aislamiento físico respecto de los compañeros reduce la exposición a modelos hábiles y disminuye, por tanto, la probabilidad de que el niño sea reforzado por mostrar habilidades de interacción adecuadas (Op. Cit: 36).

Este fenómeno, que inicia en la infancia, tiende a prolongarse en la adolescencia y edad adulta. Cuando un individuo con carencia de modelos hábiles socialmente, se enfrenta como adulto a situaciones interpersonales nuevas, sus estrategias de manejo y control no estarán basadas en la conducta observada en otros, sino en su propio ensayo y error, lo cual es ya limitante.

Es aquí cuando valoramos las manifestaciones del llamado aprendizaje social, este proceso donde integramos a través del contacto con los demás: valores, conductas y actitudes necesarias para la vida. Aprendizaje donde juega un papel importante la percepción de los demás y su verbalización hacia nosotros, lo que denominamos comúnmente retroalimentación. Es decir, el espacio para conocer el impacto de mis conductas y respuestas en los demás.

Técnicamente se le conoce como *feed-back*, un “mecanismo importante para el ajuste y refinamiento de las habilidades. En contextos sociales, es la información por medio de la cual la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta” (Kelly, 1992: 37).

En términos de intervención para el entrenamiento de habilidades específicas, la retroalimentación (feedback) puede ser administrada por un asesor, por un compañero y por uno mismo (autoobservación).

“El aprendizaje de habilidades sociales en el ambiente natural viene determinado por factores tales como la historia de reforzamiento directo, la historia de aprendizaje observacional, el feedback, el modelamiento de las habilidades, la cantidad de oportunidades para practicar aquellas recién aprendidas y el desarrollo de expectativas de ejecución positivas” (Op. Cit: 39).

En esta línea de reflexión sobre la importancia de habilidades sociales y del aprendizaje social para incorporar un elenco amplio de conductas socialmente aceptadas, no deja de surgir la pregunta sobre ¿por qué algunos individuos actúan socialmente de una forma inadecuada?, luego comenzamos a buscar explicaciones y posibles causas en los ambientes de formación inicial de las personas. Vicente E. Caballo (1993), menciona los siguientes factores:

1.- Las respuestas habilidosas necesarias *no están presentes en el repertorio de respuestas* del individuo, debido a que nunca las aprendió.

2.- El individuo siente *ansiedad condicionada* que le impide responder de manera socialmente adecuada.

3.- El individuo contempla de manera incorrecta su actuación social *autoevaluándose negativamente*, con pensamientos de autoderrota.

4.- En el individuo hay una *falta de motivación* para actuar apropiadamente en una situación determinada.

5.- El individuo no sabe *discriminar* adecuadamente las situaciones en las que una respuesta determinada probablemente sea efectiva.

6.- El individuo no está seguro de sus *derechos* o no cree que tenga el derecho de responder apropiadamente.

7.- En el caso de pacientes psiquiátricos, los penetrantes efectos de la institucionalización han producido una deshabitación de las respuestas sociales, lo que tiene como resultado una incapacidad para reproducir lo que pudiera haber sido una vez parte integral del repertorio de los individuos.

8.- Obstáculos ambientales restrictivos que impiden al individuo expresarse apropiadamente o que incluso castigan la manifestación de esa conducta socialmente adecuada (** Este punto puede aplicarse en cierta medida al ambiente penitenciario*).

El conocimiento y análisis de estos factores facilita la toma de conciencia del individuo con relación a su historia personal y la identificación de los condicionantes en su persona. A partir de ahí inicia el proceso de entrenamiento en las habilidades sociales que necesite desarrollar, esto con miras a obtener un adecuado desempeño social.

Desde la experiencia de la fase previa de este programa de intervención, una de las necesidades identificadas como urgentes fue la de habilidades sociales. El contexto familiar y las condiciones ambientales de los jóvenes internos son factores que explican las limitantes en estas áreas de relación social. Al mismo tiempo la falta de modelos y oportunidades de entrenamiento adecuado se suman como causas de estas carencias en su formación.

Es por eso que el conocimiento y entrenamiento de algunas habilidades sociales es especialmente significativo en este programa de intervención, ya que su aplicación en el ambiente penitenciario comprende una serie de características que en algún momento limitan su total ejecución.

Se coincide con Kelly (1992: 52), cuando comenta que “quienes viven internados en algún centro institucional (como es nuestro caso) a menudo manifiestan déficit en habilidades sociales que abarcan un buen número de áreas”. Reforzando esta misma postura encontramos otra conclusión de Vicente E. Caballo (1993: 339) “la mayoría de los delincuentes sociales importantes y de los que cometen graves crímenes carecen de habilidades sociales. La conducta antisocial o criminal se debe principalmente a un aprendizaje social ausente o inadecuado”.

Este segundo autor fundamenta el entrenamiento de habilidades sociales en ambientes penitenciarios a partir de varias investigaciones que han informado del empleo de estos programas con jóvenes delincuentes. Citando por ejemplo a: Delange y cols., 1981; Dishion y cols., 1984; Freedman y cols., 1978; Hazel y cols., 1981; Henderson y Hollin, 1983, 1986; Rice, 1983; Spence y Marzillier, 1979; Spence y Spence, 1980; Withman y Quinsey, 1981 (Op. Cit.)

Si en el común de nuestros ambientes sociales, se observa la necesidad de reforzar estas habilidades sociales, con mayor razón se explica la intervención con jóvenes internados en un centro penitenciario, ya que las oportunidades y condiciones de formación son diferentes. Esta tarea dentro del centro, se ve necesaria, sobre todo el brindarles herramientas para un mejor desempeño social, para que integren poco a poco conductas que tal vez antes no tuvieron oportunidad de conocer e imitar.

Su conducta es un reflejo de las realidades de infancia que vivieron los muchachos, donde los modelos de conducta no fueron los más adecuados, ni los mejores. El modelaje es una forma importante y necesaria para el desarrollo natural de las competencias sociales. Es por esto que “si un niño carece de modelos vivos apropiados debido a una situación de aislamiento de sus padres, hermanos mayores o compañeros, tendrá consecuentemente menos oportunidad de observar cómo éstos manejan las situaciones interpersonales”. Miller y Maruyama (1976), Shrader y Leventhal (1968) apoyan esta afirmación (Kelly, 1992: 35).

Sabemos también que el modelado social influye negativamente en la conducta de los individuos. “En particular, destaca el tema de los efectos de violencia en las imágenes y sobrecarga sexual, así como los efectos del modelado de conductas delictivas o antisociales al principio de la adolescencia”

(Bandura, 1965, Bandura, Ross y Ross, 1963; Rossekran y Hartup, 1967; citados en Kelly, 1992: 35).

Estos mismos autores informan que los hijos únicos o los mayores en una familia presentan con más frecuencia dificultades de conducta, al menos durante las etapas finales de la infancia. Conforme avanzan en edad y con el establecimiento de contactos extrafamiliares, principalmente en la escuela, estas conductas se van modificando (Birtchnell, 1972). Al mismo tiempo, el aislamiento prolongado de los compañeros durante la infancia ha sido asociado con mayores problemas de interacción social y desenvolvimiento en la vida adulta (Elkins, 1958, O'Neal y Robins, 1958, Stennett, 1966).

En el análisis de los factores que influyen en la incompetencia de conductas sociales adecuadas, se observa que la generación de violencia tiene una carga importante en estos aprendizajes socialmente negativos. Félix López y sus colaboradores (2006: 32-33) consideran que tradicionalmente hay tres formas fundamentales de relacionarse con los demás: agresiva, retraída y asertiva. La agresividad verbal o física provoca rechazo por parte de los demás, es fuente segura de conflictos y siempre tiene consecuencias negativas. El retraimiento o timidez hace que los demás ignoren a quienes tienen esta característica, limita las posibilidades de defender los propios derechos e impide abrirse de forma confiada a las relaciones sociales.

Por otra parte, las habilidades sociales propias de quienes son asertivos, permiten ser eficaces en las relaciones sociales frente al retraimiento pasivo o la agresividad destructiva. Los dos tipos de relación son comunes en la mayoría de jóvenes en los centros penitenciarios, ya que los modelos de quienes han aprendido estas conductas han estado igualmente limitados en estas habilidades. Los modelos familiares generalmente tienden a estar en un extremo o en el otro.

Estos argumentos y los expuestos en otros apartados de esta investigación, son algunas de las razones para promover en los internos habilidades sociales y buscar dotarlos de elementos que les permitan ser asertivos, socialmente competentes y puedan disfrutar la vida de forma humanamente adecuada.

2.4.2. Los modelos de habilidades sociales utilizados en este taller.

Dentro de la intervención con este grupo de internos, este tema se pensó especialmente dada la necesidad manifiesta en este campo. A partir de esta situación se buscaron autores que en su investigación sobre habilidades sociales, propongán preferentemente materiales específicos sobre el terreno penitenciario. Una vez identificados, se realizó el esquema de aplicación.

A) Ross y Fabiano (1985) proponen un modelo de desarrollo cognitivo para delincuentes (*Time to think: a cognitive model of offender: rehabilitation and delinquency prevention*) que comprende los siguientes módulos:

- 1.- Solución de problemas
- 2.- *Habilidades sociales*

- 3.- Habilidades de negociación
- 4.- Manejo de emociones
- 5.- Pensamiento creativo
- 6.- Autovaloración
- 7.- Razonamiento crítico
- 8.- Habilidades de revisión
- 9.- Ejercicios cognitivos.

En el segundo de estos módulos, dedicado a las *habilidades sociales* se proponen 9 habilidades para ser entrenadas por internos en estos ámbitos penitenciarios, las cuales son:

- 1.- Presentar y recibir quejas
- 2.- Pedir favores
- 3.- Rechazar peticiones
- 4.- Defender derechos
- 5.- Exponer opiniones propias
- 6.- Liderazgo
- 7.- Establecimiento de comunicación
- 8.- Creatividad
- 9.- Organización

B) Por otro lado Jeffrey Kelly (1992) propone otro modelo de entrenamiento basado en 5 habilidades sociales principales y sus componentes correspondientes. Este modelo puede adaptarse en el ámbito penitenciario ya sea de manera individual o grupal. Su estructura es la siguiente:

1.- Habilidad conversacional: contacto visual, afecto adecuado, preguntas conversacionales, informaciones personales (frases autorreveladoras)

2.- Habilidad heterosocial de concertación de citas: contacto visual, afecto adecuado, preguntas conversacionales, cumplidos, expresiones de reconocimiento y atención, petición de cita, duración de la intervención.

3.- Habilidad de la aceptación asertiva: contacto visual, afecto adecuado, volumen de voz, expresiones de aprecio y elogio, expresión de sentimientos personales, conducta positiva recíproca, duración de la intervención.

4.- Habilidad de oposición asertiva: contacto visual, afecto adecuado, volumen de voz, expresiones gestuales, expresiones de comprensión y expresiones del problema, desacuerdo, petición de un cambio o propuesta de solución, duración de la intervención.

5.- Habilidad para entrevistas de trabajo: contacto visual, afecto adecuado, volumen de voz, claridad y fluidez, expresiones positivas acerca de la propia experiencia, declaraciones positivas acerca de aficiones, actividades e intereses, preguntas formuladas por el cliente, expresiones verbales de interés y entusiasmo, respuestas concretas.

C) Un tercer modelo revisado es el de Vicente E. Caballo (1993), quien en su libro presenta un apartado donde hace referencia directa a la aplicación del entrenamiento en habilidades sociales en ambientes delincuenciales.

De este autor se retoma su esquema propuesto, haciendo después una adaptación especial del modelo. En primer lugar se presentan las habilidades que se considera que el interno necesita en su vida en general y en ese listado se marcan con letra cursiva solo las que se podrán implementar durante la intervención. Se hace esta distinción ya que algunas habilidades pertenecen al campo familiar, relación con personas del sexo contrario y otros espacios que no pueden ser observados directamente en esta intervención.

Caballo (1993) menciona el estudio de Van Dam-Baggen y cols. (1986), para presentar un esquema de contenidos necesarios para el entrenamiento de habilidades sociales. Un programa compuesto de tres fases:

1.- Habilidades sociales básicas, como observar, escuchar, dar y recibir retroalimentación, y en sus componentes no verbales de la conducta social como el contacto visual, el volumen del habla, etc.

2.- Respuestas sociales específicas, como el hacer y rechazar peticiones, hacer y recibir cumplidos, recibir rechazos, iniciar y mantener una conversación, hacer y recibir críticas, manifestación de expresiones positivas, defender los propios derechos, invitar, pedir información, terminar encuentros sociales y expresar opiniones.

3.- Habilidades de autocontrol, como la autoobservación, el establecer objetivos y subobjetivos realistas y concretos, el establecer patrones realistas y el autorreforzamiento apropiado. También estrategias de solución de problemas.

La selección de habilidades sociales de Vicente Caballo (1993), queda de la siguiente manera:

- a) *Iniciar y mantener una conversación.*
- b) *Hablar en público.*
- c) *Enfrentar a los superiores.*
- d) *Defender sus derechos.*
- e) *Expresar molestia, desagrado o enfado.*
- f) *Expresar sentimientos positivos hacia el sexo opuesto.*
- g) *Rechazar peticiones provenientes del otro sexo.*
- h) *Aceptar cumplidos.*
- i) *Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto.*
- j) *Hacer cumplidos.*
- k) *Preocuparse por los sentimientos de los demás.*
- l) *Expresar cariño hacia los padres.*
- m) *Escuchar.*
- n) *Hacer críticas.*
- ñ) *Recibir críticas.*
- o) *Pedir información.*

- p) *Expresar opiniones.*
- q) *Presentar estrategias de solución de un problema.*
- r) *Hacer invitaciones.*

NOTA: Las habilidades marcadas en cursiva, corresponden a las que se observarán durante el proceso de la intervención.

Con la revisión de estos modelos se seleccionaron y conjugaron algunas de las habilidades propuestas. Los criterios de elección fueron básicamente: las condiciones del ambiente, las características de la intervención y principalmente los rasgos de conducta social que se consideran más necesarios en los internos.

El cuadro propio de habilidades sociales elaborado para esta intervención abarca las siguientes:

Apariencia personal (presentación)
Saber escuchar
Iniciar y mantener una conversación
Hablar en público
Enfrentar a los superiores
Defender sus derechos
Expresar molestia, desagrado o enfado
Aceptar cumplidos
Hacer cumplidos
Preocuparse por los sentimientos de los demás
Hacer críticas
Recibir críticas
Pedir información
Expresar opiniones
Presentar estrategias de solución de un problema
Expresar reconocimiento
Expresar aprecio
Pedir favores
Rechazar peticiones
Mostrar liderazgo
Recibir quejas de los demás

Adaptación basada en: Ross & Fabiano (1985), Kelly, J. A. (1992) y Caballo, V. (1993).

En su modelo de habilidades, Caballo (1993) presenta como importantes también los componentes verbales, paralingüísticos y no verbales. Por ejemplo:

Expresión facial
Contacto visual
Sonrisas
Contacto físico
Gestos
Volumen de voz

Entonación
Fluidez verbal
Velocidad
Claridad
Tiempo al hablar
Contenido
Humor
Preguntas
Respuestas a preguntas

Estas son conductas de orden aparentemente normal, sin embargo su conocimiento y aplicación cotidiana es lo que marca la diferencia entre las personas socialmente más hábiles de las menos.

Es el día a día y la seguridad con que se vivan estas habilidades y actitudes donde la persona gana mayor seguridad en sí misma y aprende a manejar mejor las situaciones a las que se enfrenta.

Para sustentar la necesidad del aprendizaje en la expresión asertiva, citamos a Eduardo Aguilar (1993) donde comenta que actuar asertivamente significa tener la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa, y tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario.

Ser asertivo no es ganarle al otro, es triunfar en el respeto mutuo, en la continuidad de los acercamientos satisfactorios y en la dignidad humana, no importando que a veces no se logre un resultado práctico o personalmente beneficioso o inclusive que se requiera ceder.

Implica no doblegarse, sin embargo, ante cualquier acción que intente violar el respeto a lo propio y al mismo tiempo se somete a la firme exigencia individual de respetar profundamente en las acciones personales, los derechos humanos de los demás.

Los componentes de la asertividad son: respetarse a sí mismo, respetar a los demás, ser directo, honesto y oportuno, control emocional, saber decir y escuchar, ser positivo y la expresión no verbal de los mensajes. La conducta asertiva requiere el manejo armonioso de estos elementos con el fin de lograr una comunicación satisfactoria permanente.

Por el contrario, el ser no asertivo consiste en no comunicarse o hacerlo de una manera débil hablando con demasiada suavidad o timidez, ocultando lo que se piensa en contenido o intensidad, siendo comúnmente indirecto en el mensaje, rodeando el tema o disculpándose cuando la situación requiere que *hablemos claro* respecto a lo que deseamos o necesitamos.

Esta forma de actuar es básicamente pasiva o débil; espera que los demás adivinen lo que requerimos en lugar de asegurarlo. Por lo tanto nos colocamos en segundo lugar permitiendo que aprendan a abusar de nosotros, dejando de satisfacer adecuadamente nuestras necesidades y provocándonos por ello malestar y tensión.

La conducta no asertiva impide el enriquecimiento de la experiencia social; es un mecanismo que resta en lugar de ganar, ya que perdemos seguridad, control de las situaciones, energía que se canaliza mal y efectividad en la solución de conflictos (Kubli, 1993).

La labor de entrenamiento en habilidades sociales puede ser individual o en grupo. Los diferentes autores que realizan propuestas en este campo ofrecen alternativas, métodos y técnicas específicas para ambos modelos.

Para fines de esta intervención el abordaje de estas habilidades es en grupo, ya que las circunstancias así lo requieren, además que el trabajo en grupo es esencial en esta metodología.

Jeffrey Kelly (1992) recomienda especialmente el entrenamiento en grupo dada la efectividad en costos y tiempos. Además por la riqueza de la vivencia grupal, a través de la retroalimentación respecto a las habilidades en entrenamiento, donde ellos mismos aprenden de sus compañeros como observadores y porque tienen la oportunidad de interactuar entre ellos de manera natural.

Este autor enfoca este comentario cuando la intervención en grupo es exclusivamente de entrenamiento de habilidades sociales y este se hace de forma sistemática. Sin embargo, aunque para nosotros este tema es solo una unidad integrada en un proceso, el comentario igualmente responde a la realidad de aplicación y a las ventajas que se descubren en su implementación.

Uno de los requisitos que menciona Kelly (1992) como necesario, es que los integrantes tengan características similares, lo cual en el entorno penitenciario se cumple adecuadamente, ya que se viene observando desde la fase de intervención previa que esta es una de las necesidades más importantes en ellos y poseen condiciones ambientales casi iguales.

La aplicación de estas habilidades en este grupo concreto tiene algunas características especiales. Primeramente no se abordó sistemáticamente ninguno de los tres modelos que se presentan anteriormente, sino que se seleccionaron, modificaron y adaptaron con base en ellos, las habilidades para entrenarse durante esta intervención.

En segundo lugar, la metodología de entrenamiento de ellas tampoco corresponde sistemáticamente a ningún modelo, sino a un ajuste de las propuestas de acuerdo a las condiciones del ambiente penitenciario. Apegándose a las propuestas de los autores se supone un contacto más o menos constante con los individuos y cantidad de tiempo exclusiva para ello.

Sin embargo en esta intervención este tema es una parte del todo y se integra de forma transversal en el proceso de trabajo.

Con base en estos modelos y las condiciones propias del taller, se justifica el por qué la implementación del entrenamiento en habilidades sociales se revise en sólo dos sesiones: una para exponerlas (sesión 20) y otra para evaluar parcialmente (sesión 35), ya que la pretensión es que durante todo el proceso de intervención, estén presentes dichas habilidades.

Retomando la propuesta de Cabello (1993: 207), sobre la importancia de personas significativas y relevantes en el reforzamiento de habilidades, en este especial entrenamiento penitenciario en habilidades sociales, juegan un papel importante los compañeros del centro, ya que serán los observadores principales y los responsables de retroalimentar la incorporación de las mismas. Los miembros del equipo de intervención observarán y retroalimentarán conforme las sesiones de trabajo programado.

Según Kelly (1992) los principios que son cruciales en el entrenamiento de habilidades sociales son: instrucciones y explicación del fundamento teórico, exposición a modelos, oportunidad de practicar, reforzamiento y feedback de la práctica de las mismas (p. 39). Es por eso que la sesión 20 se dedica especialmente a la explicación detallada de estas habilidades, al modelaje a través de ejemplos y la práctica inicial de ellas mediante la técnica de juego de roles. Enfatizando que este primer encuentro con las habilidades es solamente introductorio, pues lo serio y fuerte del entrenamiento será en el día a día a partir de puesta en práctica y mediante la retroalimentación de los compañeros.

Para la retroalimentación entre ellos se propuso que cada interno elija voluntariamente dos compañeros con quienes tenga mayor confianza para que le apoye en las retroalimentaciones cotidianas. Ellos buscarán el espacio y momento adecuados para comentar su proceso semanalmente.

Los facilitadores del equipo de intervención realizarán observaciones a un grupo específico de internos, a quienes retroalimentarán individualmente sobre la incorporación y realización de estas habilidades sociales.

La finalidad en esta estrategia es que una vez que se conozcan teóricamente y se practiquen cotidianamente, estas habilidades lleguen a formar parte de su vida. Si no todas, al menos las más usuales y necesarias.

De acuerdo con Kelly (1992) para la práctica manifiesta, también es importante crear situaciones embarazosas para que los individuos formen nuevos repertorios de conducta. Se recomienda que sean situaciones apegadas a la realidad donde puede confrontarse de manera casi real lo que necesita incorporar en sus conductas (p. 41).

Conforme a este planteamiento se trabajará en las dos sesiones dedicadas al tema, con la técnica de *role-play* (juego de roles), que varios autores sugieren como estrategia para crear situaciones donde los individuos puedan entrenar dichas habilidades.

Kelly (1992) propone también: la práctica semiestructurada, la práctica no estructurada y el ensayo informal de verbalización, como estrategias de entrenamiento. (p. 42) Sin embargo, en esta intervención se implementará únicamente la técnica de *juego de roles*.

Todo este apartado viene a ser iluminado por los últimos aportes sobre Inteligencia Social de Daniel Goleman (2006). Una visión que integra y complementa lo que se reflexiona y entrena en este capítulo. La importancia de actuar sabiamente en la vida y lograr ser socialmente inteligente.

Esta visión nos lleva a incluir en la inteligencia social capacidades como la empatía y el interés por los demás que enriquecen las relaciones interpersonales. Dicho en palabras de Thorndike (citado en Goleman, 2006: 25), la inteligencia social es “la capacidad de actuar sabiamente en las relaciones humanas”.

La receptividad social nos obliga a ser sabios y a entender no sólo el modo en que los demás influyen y moldean nuestro estado de ánimo y nuestra biología, sino también el modo en que nosotros influimos en ellos.

2.4.3. Objetivos de la unidad.

Los objetivos particulares de esta unidad son los siguientes:

- 1.- Que los internos descubran la importancia y necesidad de habilidades sociales para un desempeño social adecuado.
- 2.- Favorecer una toma de conciencia en ellos para el entrenamiento en las habilidades donde se vean más necesitados.
- 3.- Que conozcan algunos modelos teóricos sobre habilidades sociales y a partir de este estudio incorporen determinadas habilidades.
- 4.- Estructurar un modelo específico de habilidades a entrenar con el grupo de internos participantes.
- 5.- Favorecer la utilización de estas habilidades mediante el modelaje y fortalecerlas con la retroalimentación de sus compañeros.
- 6.- Crear situaciones donde puedan entrenar habilidades sociales.
- 7.- Diseñar estrategias para la observación y retroalimentación constante
- 8.- Retroalimentar individual y grupalmente los avances en la integración de las habilidades sociales.

2.4.4. SESION 20	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Favorecer al crecimiento e integración grupal. * Conocer propuestas de entrenamiento en habilidades sociales. * Ejercitar algunas de las habilidades revisadas en la sesión. * Comentar estrategias necesarias para la implementación de estas habilidades. * Favorecer en los internos el acercamiento personal y aumento en nivel de confianza. 	
ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACIÓN INICIAL	(15 min)
Juego: "Caricaturas" (Dominio popular. Ver sesión 7, capítulo 4)	
2.- LAS HABILIDADES SOCIALES	(60 min)
<i>Descripción de la actividad:</i>	
Se hace una presentación breve y ejemplificación de las habilidades sociales seleccionadas para entrenar durante esta intervención. Dicha selección se realizó a partir de los autores: <i>Ross y Fabiano (1985), Kelly (1992) y Caballo (1993)</i> .	
Posteriormente, se realizan algunos ejercicios a partir de la técnica de juego de roles, para favorecer la asimilación e interiorización de algunas de estas habilidades.	
Técnica: "Juego de roles" (Bustillos y Vargas, 1990: 2.5) (Anexo 23)	
Se forman 4 equipos para la representación de situaciones diversas:	
1.- Situación familiar: padre, tío, abuelo, 2 hermanos, amigo.	
2.- Situación escolar: profesor, director, 3 alumnos, padre de familia	
3.- Situación del centro: director, abogado, médico, 2 internos, custodio	
4.- Situación ordinaria: 6 internos en vida ordinaria del centro	
Se les da un tiempo para preparar su representación y posteriormente se realizan las presentaciones con un espacio de tiempo indicado (10 minutos)	
3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE	(20 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación en la actividad de integración inicial. * Atención y participación en la exposición de habilidades sociales. * Disposición y participación en la técnica de juego de roles. 	
RESULTADOS	

Se retomaron las actividades este día con el ánimo y disposición favorables conforme el ambiente de las últimas sesiones. El clima de familiaridad sigue creciendo y la cercanía favorece el establecimiento de buena comunicación entre los internos y los miembros del equipo de intervención.

La confianza en ellos para hablar de situaciones ordinarias cada vez aumenta y además favorece el que comenten de manera informal situaciones que les preocupan, les tensan e incomodan sobre custodios, autoridades y algunos compañeros. Esto se da en los minutos iniciales de la sesión, mientras llega la totalidad de los participantes. Sigue siendo un espacio interesante.

Con el juego de “caricaturas” se inició formalmente la sesión. Fue un momento que se prestó para la expresión espontánea de bromas y comentarios que mantiene el buen humor y el ambiente alegre en el grupo.

Luego se hizo la exposición de las habilidades propuestas por los diferentes autores y las que se seleccionaron para entrenar en este grupo, comentando la importancia de estas para la vida y dando diversos ejemplos donde se ven reflejadas, además se insistió en la necesidad de practicar e interiorizar dichas habilidades e integrarlas a la vida.

Posteriormente se formaron 6 equipos para representar diferentes situaciones donde se ven reflejadas estas habilidades, se les dio un tiempo considerable de preparación y luego se inició con las representaciones.

A través de la organización de representación, fue interesante observar el liderazgo que ejercen algunos ante la vida ordinaria. Esa actitud y la de organización, fueron observables desde la parte de preparación de su tema. La implicación y disposición en la participación son notorias, se percibe un interés especial en este tipo de actividades, donde tienen la oportunidad de reflejar la vida misma y demostrar naturalmente sus habilidades. Una vez que terminaron de preparar, inició la representación de las mismas.

Conforme fueron pasando los equipos a representar los casos de la vida, se observó la dificultad para representar las diversas habilidades, ya que en cada situación presentada, actuaban de la forma no adecuada, es decir, sin aplicar la habilidad. Esto ocurrió en los cuatro equipos, donde a pesar de insistir en que reflejaran la habilidad, ellos seguían reflejando en su representación la forma inadecuada de resolver la situación. Por ejemplo, el no pedir favores, sino exigir las cosas; el quejarse de manera agresiva, el no defender derechos, etc. Únicamente el equipo que represento un día ordinario entre ellos, abordó con más claridad las habilidades sociales, como el rechazo a ofrecimientos de droga y a la expresión de sentimientos de gratitud y afecto a los amigos.

En la integración final se les comentó la observación sobre la diferencia entre las realidades representadas y lo que idealmente se pedía realizar, a lo cual contestaron que era difícil hacerlo aunque fuera una actuación. Sin embargo comentaban la importancia de ir asimilando cada una de estas habilidades.

Se retomó la idea explicada en el desarrollo teórico sobre la necesidad de implementar estas habilidades en la vida ordinaria, a través de la observación de dos compañeros de mayor confianza. Aceptaron la estrategia y anotaron en una lista los nombres de quienes les apoyarían en esta tarea. Se indicó que la sesión 35 se destinará a evaluar el proceso de aplicación de habilidades.

Esta forma de retroalimentación cotidiana, además de favorecer su crecimiento en estas habilidades específicas, pretende crear mayor cercanía y confianza entre ellos, sobre todo en temas relacionados con su propio crecimiento.

OBSERVACIONES: Ha sido una sesión donde salta a la vista el aprendizaje espontáneo de los internos, sobre la manera de actuar en la vida ordinaria, sobre las formas que asumieron para resolver algunas situaciones de la vida.

Este punto sobre habilidades sociales se refleja hasta hoy con gran necesidad de ser trabajado, es un punto de carencia en general. Es por eso que se reforzarán estas habilidades durante toda la intervención.

Es interesante como reflejan a través de verbalizaciones y conductas los valores asumidos en familia sobre el cómo resolver situaciones de conflicto, donde generalmente tienden a hacerlo de forma agresiva. Lo importante es que vayan tomando conciencia de estas necesidades.

NOTA: Para favorecer la observación en el crecimiento de las habilidades sociales de los internos, el equipo de *facilitadores* se distribuyó un número equitativo de internos para realizar un seguimiento más cercano y observar más detalladamente estas habilidades en las sesiones siguientes.

Para esta estrategia se comentó la importancia de estos autores en el *feedback* (retroalimentación) con el fin de hacer conscientes e ir integrando estas habilidades

2.4.5. SESION 35	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Favorecer al crecimiento e integración grupal. * Ejercitar algunas de las habilidades propuestas por los autores revisados. * Retroalimentar el proceso de asimilación de estas habilidades. * Descubrir el avance del proceso de confianza e interacción personal. 	
ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACIÓN INICIAL	(15 min)
Juego: “¿Te gustan tus vecinos?” (Cascón, P., 1990: 0.09) (Anexo 3)	
2.- LAS HABILIDADES SOCIALES	(60 min)
<i>Descripción de la actividad:</i>	
Recordar brevemente las habilidades sociales seleccionadas para entrenarse en el grupo. Habilidades propuestas por <i>Ross y Fabiano (1985), Kelly (1992) y Caballo (1993)</i> .	

Luego se volverán a realizar ejercicios apoyados en la técnica de “juego de roles”, para revisar el proceso de asimilación de estas habilidades en este tiempo de intervención. Se procurará que en la formación de los equipos y en las situaciones que toque representar a los internos, sean distintas a los de la sesión 20.

Técnica: “Juego de roles” (Bustillos y Vargas, 1990: 2.5) (Anexo 23)

Se forman 4 equipos para la representación de las siguientes situaciones:

- 1.- Situación familiar: padre, tío, abuelo, 2 hermanos, amigo.
- 2.- Situación escolar: profesor, director, 3 alumnos, padre de familia
- 3.- Situación del centro: director, abogado, médico, 2 internos, custodio
- 4.- Situación ordinaria: 6 internos en vida ordinaria del centro

Se les da un tiempo para preparar su representación y posteriormente se realizan las presentaciones con un espacio de 10 minutos.

3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE

(20 min)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- * Participación en la actividad de integración inicial.
- * Atención y participación en la exposición de habilidades sociales.
- * Disposición y participación en la técnica de juego de roles.
- * Participación en la retroalimentación sobre la implementación de las habilidades.

RESULTADOS

La forma de integrarse a las actividades se establece con mayor facilidad. Ellos mismos piden ya los juegos ó las técnicas que más les atraen para distensionar y para iniciar la sesión.

Esta sesión está vinculada en el tema a la número 20 donde se explicaron las habilidades sociales que se entrenarían en la vida ordinaria, como seguimiento a lo trabajado en esa sesión.

Se revisaron brevemente las 5 habilidades elegidas y se ejemplificaron nuevamente, para luego pasar a los ejercicios a través del juego de roles. Las situaciones propuestas para ser representadas fueron las mismas de la vez anterior, sólo se procuró que los internos estuvieran en equipos diferentes y que la situación representada fuera también distinta.

Se observó desde la distribución de los temas una mayor soltura y naturalidad en el trabajo de equipo, donde ahora intervenían más en las propuestas para organizar la presentación, de alguna manera un despertar de otros líderes, que coincide con el proceso grupal de estas últimas sesiones.

En las representaciones también se notó la diferencia con relación a la sesión 20, ahora con mayor claridad representaban la habilidad adecuada que pedía la situación. Hubo dos equipos, que representaron en un primer momento la conducta no deseada y posteriormente la habilidad social necesaria.

En el momento de retroalimentar la actividad los comentarios fueron favorables, tanto de los propios internos como del equipo de intervención, pues la - - -

insistencia durante el proceso de intervención ha sido constante, respecto a la importancia de asimilar y manejar estas habilidades.

Con mucho realismo comentaban los internos, que una cosa es tener las habilidades en mente y otra llevarlas a la práctica, sobre todo en las de pedir favores, presentar quejas y exponer opiniones. Comentan que se dan cuenta que han crecido en algunas de ellas, y que de otras ni se acordaban. Además que es distinto el actuarlas e incluso aplicarlas delante de los miembros del equipo donde hay confianza, que con el personal y autoridades del centro, o con la propia familia.

Uno de ellos insistía en que con estas conductas se evitarían muchos problemas y vivirían más tranquilos, pero que les hace falta mucha práctica y conciencia permanente de las mismas.

Hubo una apreciación común respecto a la aplicación de habilidades, con relación a la sesión 20 y esta última, ya que experimentan que el mismo proceso de intervención ha favorecido en ellos el que automáticamente desarrollen varias de estas habilidades. Dicen que los mismos encuentros con el grupo facilita el socializar.

Sobre la experiencia de la observación y retroalimentación entre compañeros en el ritmo ordinario de la vida, insisten en que no es fácil, que se les pasan estas cosas y no fácilmente las mantienen en la memoria. Algunos dijeron que totalmente se les pasa y que los compañeros les buscan para dialogar. Otros que en los momentos que se acuerdan procuran comentar con sus compañeros sus impresiones. Y hay algunos que han sido cuidadosos en este proceso y han mantenido diálogo constante con sus compañeros de habilidad. Incluso mencionan que a través de esto se han hecho más “camaradas”.

Comentan que las habilidades que con más frecuencia se aplican son las de: pedir favores, ofrecer ayuda, decir sí y no cuando corresponde (aquí hacían notar mayor dificultad), exponer opiniones y sobre todo la de expresar sentimientos. Pero que son conscientes de que necesitan crecer en todas estas.

OBSERVACIONES: Este ha sido uno de los temas que se valoran con mayor necesidad de trabajar con los internos sobre todo a nivel práctico. Ha sido interesante el proceso de observación del mismo equipo, para ir reflejando a ellos los avances y la atención que deben poner en determinada habilidad.

En la vida ordinaria es donde ellos pueden ver reflejados sus propios frutos, ya que son momentos donde el equipo no los puede observar, sin embargo, ellos dan cuenta de su propio crecimiento. Es en el momento de necesidad donde ponen en práctica su habilidad para comunicarse, para expresar ideas, para defenderse adecuadamente, para expresar sentimiento, etc. Es ahí donde ellos mismos comentan que les facilita la vida el tener presentes estas habilidades.

Lo más significativo es que al menos algunos han atendido a la estrategia de la retroalimentación entre compañeros. Y se observa que son sinceros y que los comentarios les han servido a nivel personal. Esto es valioso, porque a pesar del número reducido de quienes lo viven, ya es un paso importante en la apertura al crecimiento común.

También se valora el comentario de la importancia de las sesiones y el contacto con el grupo en el trabajo semanal, pues es una oportunidad clara de entrenamiento de habilidades. Este comentario, aunque fue realizado por uno de los internos, es una apreciación que el equipo de intervención valora significativamente.

2.5. Unidad IV Formación en valores

2.5.1. Fundamentación del contenido temático

En esta unidad IV del taller, revisaremos el tema de los valores. En nuestra sociedad escuchamos que estamos viviendo una crisis de valores; algunos padres de familia de la generación anterior dicen que actualmente la escuela ya no forma en valores, otros de forma más extrema afirman que los jóvenes actuales ya no tienen valores. Estos comentarios que reflejan el interés constante y preocupación de nuestras familias por tener en la vida una sólida y clara formación en este tema.

Lo cierto es que los valores siguen existiendo, solo que en orden de importancia distinto; y la referida crisis hace alusión al movimiento que estos tienen en el cambio social, algunas cosas que hace años eran sumamente importantes, ahora se han desplazado a un lugar de menor importancia y viceversa.

En los últimos años se ha producido también un cambio significativo en la concepción de la escuela y la educación. Ahora en los centros educativos se procura que además de los contenidos intelectuales que los alumnos reciben, se sume la adquisición en valores y actitudes necesarios para un desempeño social adecuado. La finalidad es “que la escuela forme personas solidarias, tolerantes, pacíficas y respetuosos con su medio” (Garaigordobil, 2000: 59). Ortega, Mínguez y Gil (1996) insisten en que la escuela debe ir más allá de lo disciplinar y académico, e incorporar valores y actitudes que incluyan la justicia, solidaridad, tolerancia y paz; además el desarrollo de capacidades y habilidades que les permitan integrarse en la sociedad en que viven y entender el mundo que les rodea, así como la creación de actitudes positivas hacia el medio ambiente o hacia la convivencia en una sociedad plural (Op. Cit).

Ante esta preocupación por el tema, podemos decir que “los valores son las ideas, opiniones, convicciones que consideramos deseables, que apreciamos y que dan sentido a las cosas y a nuestra vida, y como tales, son un ingrediente indispensable de la vida humana.

Todas las personas tenemos nuestros valores, que funcionan como criterios sobre la base de los cuales definimos lo que es correcto, bueno o deseable y tienen un papel importante en la percepción de los problemas, la toma de decisiones, los sentimientos y la conducta” (López et al 2006: 131).

Los hemos aprendido e imitado desde tres núcleos fundamentales: la familia, la escuela y la sociedad. Nuestra familia ha influido en ellos a partir del sistema de normas establecido y por las conductas que padres y hermanos realizan y vamos imitando; en la escuela a través de los principios educativos y del modelaje de los profesores; en la sociedad desde los amigos, grupos

sociales y los medios de comunicación que marcan tanto nuestra persona. Con todo ello hemos ido estableciendo una serie de conductas y sentimientos que con el paso del tiempo constituyen nuestra jerarquía de valores.

Haciendo referencia al texto de Félix López y colaboradores (2006) sobre la promoción del bienestar en adolescentes, podemos mencionar algunas características de los valores:

- Los valores tienen una dimensión ideal, ya que engloban infinitas posibilidades que pueden completarse y complementarse siempre. Es una búsqueda constante de perfeccionamiento lo que los va adecuando a nuestro propio vivir.
- Son al mismo tiempo relativos y universales. Esto lo comprobamos al conocer diversas sociedades y culturas, en diferentes épocas históricas. Los valores se modifican conforme las circunstancias y condiciones de las personas. El relativismo hace alusión a la forma en que se aplican los valores, porque en general sabemos que existen valores universales reconocidos y relacionados con lo que hoy se conoce como Derechos Humanos: el respeto a la vida, la libertad, la igualdad, la solidaridad, etc.
- Los valores son bipolares: tienen un aspecto positivo y otro negativo, en cada valor encontramos su antivalor.
- Se estructuran dentro de una jerarquía. Cada uno de nosotros elaboramos, con base a nuestra experiencia nuestra propia jerarquía. Y cuando se presenta la necesidad de tomar una decisión o realizar alguna acción importante, prevalecen los valores de orden superior de nuestra organización personal.
- Los valores tienen una fuerte base afectiva, tan así que nos sentimos bien cuando somos capaces de defender los valores en los que creemos y sobre todo si son respetados por los demás. Esto acrecienta los niveles de autoestima.
- Son un medio efectivo del conocimiento personal y también un vehículo eficaz para darnos a conocer ante los demás (López et al 2006).

Nuestros juicios de valor proceden de todo este componente personal, son los valores quienes nos orientan en las acciones ordinarias de nuestra vida. Son los elementos que reflejan con claridad la formación de nuestra inteligencia en coordinación con nuestra voluntad y la cualidad de esta para manifestarse que es la libertad.

Nuestros valores tienen su raíz en esa formación adecuada y coherente de la inteligencia que presenta a la voluntad los aspectos de la realidad para ser queridos y es donde la libertad entra en juego para elegir aquellas cosas que son el bien. La voluntad siempre tiende al bien, es cuestión de la libertad el elegir "bien".

Conocernos a nosotros mismos y conocer nuestra jerarquía de valores "nos permite explicitar lo que verdaderamente queremos, tomar decisiones, no

dejarnos manipular por el grupo y en definitiva, sentirnos mejor con nosotros mismos” (Op. Cit: 131).

Ante este panorama es importante, dentro del ambiente penitenciario, favorecer en los internos el encuentro consigo mismos y con ello facilitar su clarificación de valores. Que descubran en sí mismos cuáles son los valores que defienden en la vida y cuáles son los que han adoptado por influencia negativa y les han perjudicado. Que se den cuenta de su proceso de formación y la necesidad de actualizar una jerarquía positiva de valores. Que descubran cuáles son las convicciones reales con las que viven y cuáles manifiestan con superficialidad o por conveniencia.

Esta idea la respaldamos en el comentario que presentan López y colaboradores en el libro mencionado anteriormente. “Para poder afirmar de algo que es uno de nuestros valores:

- Tenemos que considerar que es bueno, deseable, que está bien.
- Tenemos que estar convencidos de que es importante, creer en ello.
- Tenemos que haberlo elegido libremente, sin ninguna presión.
- Estaríamos dispuestos a reconocer en público que tenemos ese valor.
- Estaríamos dispuestos a comportarnos de manera coherente con ese valor, es decir, a practicar lo que predicamos: ser coherentes” (López et al 2006: 148).

Cuando defendemos un valor determinado es porque lo consideramos algo bueno y estamos convencidos de ello. Alguien que está convencido que la amistad es un valor importante, es porque aprecia en sus amigos lo nutritivo y enriquecedor de la relación, porque valora el tiempo de estar juntos, las actividades que comparten, la preocupación y cercanía con la persona y el tiempo específico que se dedica. Es decir, el valor debe ser respaldado por acciones concretas para determinarse como importante para la persona. Alguien que actúa de esta forma es porque realmente cree en el valor de la amistad.

Pensemos también en una persona que dice que prepararse bien académicamente es un valor importante, sin embargo no asiste con regularidad a los cursos programados, no dedica tiempo a lecturas personales, no investiga por su cuenta temas relacionados con su carrera, no procura eventos especiales relacionados con su formación, etc. Con claridad descubrimos que hay una incoherencia entre el valor declarado y el valor real. Sus acciones no corresponden con la importancia que dice tener de los estudios.

Otra manera de conocer nuestros valores es por la proyección que hacemos a través de nuestras conductas. Lo que hacemos generalmente manifiesta ante los demás nuestros valores propios, ya que lo que hacemos se relaciona directamente con lo que valoramos. Es un aspecto en su mayoría inconsciente (Op. Cit).

Nuestras relaciones con los demás están condicionadas por nuestro mundo valoral, ya que tendemos a relacionarnos más con quienes se

identifican con nuestros esquemas de valor. Esto facilita el entendimiento y la colaboración con quienes convivimos y trabajamos.

En el ambiente penitenciario este rasgo es más fácil de identificar, ya que la convivencia y cercanía cotidiana favorecen el conocimiento entre los internos y sus estructuras de valor. Es así que las relaciones se van estableciendo en función de jerarquías de valor comunes. La tendencia es crecer con quien se encuentra en la misma dimensión del valor.

En este ambiente las mismas relaciones cotidianas favorecen el conocimiento de los propios valores y la integración de nuevos valores, tanto en sentido positivo como negativo. A través del contacto se van reforzando valores propios y se adoptan otros. Algunos que se temía manifestar se fortalecen cuando se dan cuenta que otros los expresan con libertad. Es donde descubrimos la importancia de la socialización en la formación del valor.

En este clima penitenciario es de suma importancia que se integre de la mejor manera la propia jerarquía de valores y se distinga con claridad de otras jerarquías, para evitar manipulaciones y sentimientos de conflicto interino. En la medida en que se manifiesten con mayor convicción los propios valores, en esa medida habrá un sentimiento de seguridad personal y libertad interior.

2.5.2. Objetivos de la unidad.

Entre las situaciones que se viven en el ambiente penitenciario, el conocimiento personal para la clarificación de valores tiene una importancia fundamental. La vida de varios de los internos está condicionada por la práctica de valores por influencia de otras personas y muchas veces no se alcanza a descubrir cuáles son en realidad los propios valores.

La familia transmite algunos, la escuela otros y en los internos se percibe más la influencia de los amigos y el ambiente social inmediato. Si han llegado a este lugar es porque han reproducido valores no positivos, de aquí surge la cuestión: ¿es porque ellos querían hacer determinada acción, o la realizaron por presión de alguien? ¿Eran conscientes de lo que realizaban o de alguna manera lo hicieron sin darse cuenta del todo?

En la vida ordinaria pueden estar actuando desde un esquema de valores que no es el propio, porque no se han puesto a pensar con calma cuáles son en realidad sus propios valores.

De aquí la importancia en ellos de reconocer y analizar sus acciones, sentimientos, deseos y juicios, ya que sus conductas revelan valores, donde es necesario descubrir si estos son propios o ajenos.

A partir de los contenidos, apoyos de técnicas, y con el encuentro en las sesiones que toma esta unidad, se pretende favorecer en los internos el conocimiento personal para la clarificación de sus valores y con ello puedan establecer una jerarquía propia a diferencia de los valores que han estado viviendo sin ser de ellos, ni tenerla plenamente consciente. Y que a partir del descubrimiento de la propia jerarquía se actúe coherentemente con ella.

Al mismo tiempo se favorecerá una actitud de respeto a los valores del otro, a descubrir que otras personas, culturas, sociedades, tienen valores diferentes a los nuestros y merecen ser respetados y compartidos.

Los objetivos particulares de esta unidad son los siguientes:

- 1.- Que los internos descubran la importancia de los valores en su vida personal.
- 2.- Favorecer la reestructuración de la jerarquía de valores en los internos.
- 3.- Apoyar el conocimiento personal a partir de la clarificación de sus valores.
- 4.- Favorecer una toma de conciencia en el respeto a la jerarquía de valores de los demás.

Esta unidad se compone de 10 sesiones (21 a 30).

<i>2.5.3. Sesión 21</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Conocer rasgos de la vida personal mediante una técnica de clarificación de valores. * Descubrir los valores depositados en estos rasgos de personalidad. * Compartir con el grupo los valores descubiertos en esta técnica. 	
ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACIÓN INICIAL	(15 min)
Juego: ¿Un qué? (Dominio popular) (Anexo 36)	
2.- TÉCNICA DE CLARIFICACIÓN DE VALORES	(45 min)
“Mi escudo personal” (Delgadillo, F.) (<i>ad hoc</i>)	
<i>Descripción de la técnica:</i>	
Se les pide a los internos que en una hoja dibujen un escudo grande de la forma que lo consideren más conveniente. Se les pueden sugerir algunos modelos. El escudo deberá tener 6 espacios para rellenar. Irán anotando en cada espacio lo siguiente:	
<ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Quién soy? 2.- ¿Cuál ha sido mi mayor logro? 3.- ¿Qué es lo que pido a los demás? 4.- ¿Cuál ha sido mi mayor fracaso? 5.- ¿Qué quiero hacer en el futuro? 6.- Anotar tres propósitos para cuando salga del centro 	
3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE	(30 min)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> * Participación activa en el juego inicial * Realización de la técnica del escudo y entrega de la hoja * Participación en la retroalimentación final
RESULTADOS
<p>La sesión se inició con buen ánimo en los internos y con comentarios en tono de broma sobre las habilidades sociales que están intentando aplicar en la vida diaria y que ellos mismos se están retroalimentando. Entre broma y broma, lo interesante es que reflejan claridad en ubicar las habilidades principales que necesitan practicar y las que con mayor facilidad observan en sus compañeros, tanto porque las necesitan o porque si las realizan bien.</p> <p>El juego de este día que supone mucha concentración resultó especialmente divertido por la dificultad que encierra, sirvió para ejercitar también la agilidad mental. Fue un buen espacio para inducir la sesión y ambientar al grupo. En algunos de los internos resalta la facilidad para concentrarse y no perder detalle del seguimiento, a otros les resulta más difícil concentrarse. Sin embargo el ánimo y la disposición para realizarlo en todos son positivos.</p> <p>Al cambio de actividad se mantuvo la buena disposición al trabajo y siguieron las indicaciones sobre la técnica a realizar. Se observa que a través de dibujos, a los internos les es más sencillo reflejar lo que piensan y sienten. Todavía con el tema de las habilidades sociales presente, se les pidió realizar este ejercicio de proyección de su mundo interno y de valores principales.</p> <p>Representaron varias situaciones de la vida donde carecen de algo. Por ejemplo la mayoría dedica un espacio a su familia y a lo que quisiera recibir de ella, principalmente atención, tiempo, cariño, afecto. Para algunos especialmente la figura paterna sigue siendo un tema importante.</p> <p>Igualmente proyectan el ambiente social de donde proceden, incluso donde algunos culpan el porqué ingresaron en el centro. Este es un punto con doble lectura: para algunos es un ambiente del cual están orgullosos porque ahí encontraron los verdaderos amigos y para otros es un espacio negativo, al cual culpan de su desgracia.</p> <p>Reflejan también la falta de formación académica, la falta de oportunidades para formarse "<i>como hombres de provecho</i>" dicen ellos. El mundo de sentimientos solo unos pocos lo dibujan y comentan que les es difícil todavía hablar de ellos.</p> <p>El momento de la integración final es cada vez más participado, sobre todo de quienes menos acostumbran a verbalizar opiniones. Esto además de reflejar un aumento en la confianza grupal, es significativo por sus procesos personales y también por las habilidades sociales que en el grupo necesitan aplicar.</p> <p>OBSERVACIONES: Se señalan cuatro aspectos sobresalientes de sus comentarios en esta sesión:</p>

a) Las respuestas a la primera pregunta sobre ¿Quién soy yo? Tales respuestas van abriendo campo poco a poco a visiones más positivas, aunque sigue predominando una visión negativa de si mismo. Resalta en un interno poco expresivo este comentario: “*al menos, ya me animo a hablar, voy perdiendo el miedo*”.

b) El coincidir la mayoría que su mayor fracaso ha sido caer en la “cárcel” y no poder establecer buena relación con su familia.

c) Igualmente el comentario mayoritario sobre la falta de proyectos de vida cuando estaban fuera y que ahora piensan ya en lo que van a hacer cuando salgan. Los propósitos giran en torno a trabajar y establecer una relación de pareja estable.

d) Sus comentarios espontáneos sobre las habilidades sociales que en la vida diaria intentan aplicar. Esto refleja que hay un interés en el tema, en algunos de ellos.

<i>2.5.4. Sesión 22</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Favorecer el conocimiento e integración grupal. * Apoyar la clarificación de valores personales. * Favorecer el establecimiento de una jerarquía de valores positiva. 	
ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACION INICIAL	(15 min)
Juego: “La botella indiscreta” (Dominio popular. Ver sesión 17, capítulo 6)	
2.- TECNICA DE CLARIFICACIÓN DE VALORES	(45 min)
“Islas” (1ª parte) (Acevedo, 1985: 100) (Anexo 10)	
<i>Descripción de la actividad:</i>	
Se forman 5 equipos para la realización de está técnica, se explica la historia del naufragio (Ver sesión 6, capítulo 3) y se proponen los siguientes puntos para un momento de análisis personal, luego en equipos y el debate grupal.	
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Identifica los valores que representa cada personaje 2.- ¿Con cuál personaje te identificas? 3.- Tu ¿Qué harías en el lugar de la hija? 	
3.- DEBATE E INTEGRACIÓN	(30 min)
4.- CIERRE	(15 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	

- * Participación abierta en el juego inicial.
- * Disposición para la técnica de las islas.
- * Realización del ejercicio y participación en la retroalimentación.

RESULTADOS

Una vez que estuvieron todos los participantes y después de compartir un momento espontáneo con ellos a manera de introducción, se dio inicio con el juego de la botella, añadiendo la variante de entregar una prenda de quien la botella señalara y al final del juego se propusieron diferentes actividades que debían realizar los *castigados* para poder recuperar su prenda. Estas actividades eran: cantar alguna canción, contar un chiste, hacer alguna imitación, o responder a alguna pregunta previamente elaborada.

Esto sigue favoreciendo la expresión natural y espontánea de los internos, sigue creciendo el ánimo y participación en los que al inicio del taller eran más reservados. La risa espontánea, el rostro alegre en todos, la implicación que demuestran, las participaciones verbales en algunas propuestas, son signos claros de un crecimiento en este aspecto de integración grupal.

Para la técnica de “las islas” se formaron los equipos tomando como criterio su fecha de cumpleaños. En orden de fecha de nacimiento se fueron haciendo equipos de 5 miembros. Luego se narró la historia del naufragio y utilizando el pizarrón como medio didáctico, se hizo un esquema de los personajes participantes. Posteriormente se dio paso al trabajo individual y luego al análisis en equipo.

Durante la narración y explicación del acontecimiento manifestaron interés e inquietud por el tema, en el trabajo en equipo igualmente mostraron seriedad verbalizando sus opiniones, haciendo comentarios sobre el qué harían ellos en la situación y escuchando lo que los demás comentaban.

Continuando con el esquema de habilidades sociales y observando sus conductas, sale a la luz el crecimiento en algunos sobre todo en la libertad para expresar su opinión, incluso sorprende el algunos de los anteriormente silenciosos, su facilidad de palabra y claridad de pensamiento. En general mantienen más atención cuando el compañero habla y son claros para exponer cuando piensan lo contrario.

Es cierto que en algunos se sigue notando la dificultad para tolerar otras posturas, hay algunos que se mantienen cerrados a otras opiniones y quieren hacer valer solo la propia. Desde luego que las palabras y las formas en ocasiones tampoco son las adecuadas. Sin embargo esto ayuda a tomar conciencia de seguir trabajando estos aspectos y reflejárselos.

Para facilitar la puesta en común de los equipos se les entregó una hoja bond (70 x 50 cm) para anotar sus conclusiones y comentarlas luego al grupo. En los resultados, la mayoría coincidieron en valores como: la libertad (mamá), el amor y sacrificio (hija), corrupción, abuso y oportunismo (lanchero), hipocresía, machismo e incomprensión (novio) y comprensión y apertura (amigo del novio).

Casi todos comentaron que no aceptarían a la novia en esa situación, solo 3 dijeron que si la perdonaban.

El debate y la integración se quedaron sólo iniciados por cuestión de tiempo, ya que las sesiones están programadas con límite de tiempo por las actividades posteriores de los internos en el centro. Se dará continuidad en la siguiente sesión.

OBSERVACIONES: A nivel de habilidades sociales destacan: su soltura y libertad de expresión de algunos, sobre todo de los más callados. Su facilidad de palabra y sobre todo la claridad de pensamiento y la visión analítica y crítica que tienen. Llama la atención la visión clara y propositiva de algunos de ellos respecto a los valores.

Por otro lado, el liderazgo no tan positivo de algunos y actitudes cerradas ante comentarios opuestos a su manera de pensar. Es cierto que se ha hablado de ser asertivos, sin embargo, en las formas y momentos no resultan ser muy prudentes. Incluso algunos confunden la asertividad con los comentarios directos y agresivos.

Esto es una conducta natural y que es obvio que en algunos meses no se va a superar, pero lo importante es aprovechar estas situaciones para realizar retroalimentación individual con estos internos sobre las conductas que no son tan adecuadas respecto al trato con sus compañeros.

Lo importante es ir creando conciencia en ellos de lo que hacen y de la necesidad de ir incorporando nuevos estilos y esquemas de vida.

2.5.5. Sesión 23

OBJETIVOS

- * Favorecer el conocimiento, integración y participación grupal.
- * Favorecer la clarificación de valores personales.
- * Promover el establecimiento de una jerarquía de valores positiva.

ACTIVIDADES

1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (15 min)

Juego: "¿Quién empezó el movimiento?"
(Bustillos y Vargas, 1990: 1.39) (Anexo 26)

2.- TÉCNICAS DE CLARIFICACIÓN DE VALORES

Técnica: "Islas" (2ª parte) (Acevedo, 1985: 100) (Anexo 10) (30 min)

Continuar con la retroalimentación de esta técnica a partir de los resultados de la sesión anterior. A partir de los comentarios que surjan en los internos, realizar el reflejo de los valores que ellos mismos tienen y cómo los viven. Conforme se vaya integrando esta técnica, relacionar los contenidos con la siguiente.

<p>Ejercicio sobre el “<i>Cambio en la historia...</i>”</p> <p>Se le entrega una hoja a cada interno para que anote las cosas que cambiaría de esta historia relatada y sobre todo los valores que le gustaría reflejar. Se les da un tiempo de 15 minutos para anotar sus cambios, luego se continúa con la retroalimentación. Se pretende con esto favorecer la clarificación de su jerarquía de valores.</p> <p>3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE</p>	<p>(45 min)</p> <p>(30 min)</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p>	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación en el juego inicial * Disposición para el trabajo y participación en la técnica de las islas * Realización del ejercicio de <i>cambio de historia</i> y participación en la retroalimentación 	
<p>RESULTADOS</p>	
<p>Este día se tuvo la participación de 27 internos, quienes fueron llegando al lugar de trabajo con un buen ánimo y con comentarios espontáneos sobre varios temas: fut-bol, día de la amistad, visitas familiares, procesos legales de algunos, entre otros. El espacio inicial juega un papel importante como el llamado <i>rapport</i> en los encuentros de terapia.</p> <p>Comentaban algunos que estos días los ponen nostálgicos y tristes, por extrañar a su pareja en el ambiente romántico del que se habla mucho. Al comentar esto reflejan en el rostro y la mirada cierta tristeza. Sin embargo, eso no los hace perder el ánimo para intercambiar con el grupo las actividades del día.</p> <p>El juego inicial fue sencillo y rápido, ya conocían la mecánica de su realización y rápidamente se implementó con una buena disposición y alegría de todos. Es interesante observar en ellos como se implican en actividades que en su simplicidad a ellos los divierte mucho. Un rasgo importante fue que quienes al inicio de la sesión comentaron sentirse un poco tristes, fueron quienes participaron con un ánimo especial en el juego. Tal vez esto les sirve de distracción ante la situación interna que están viviendo.</p> <p>Luego se continuó con la retroalimentación de la técnica de “las islas”, iniciada en la sesión anterior y que se quedó truncada por cuestiones de tiempo. Se les narró rápidamente la historia (por algunos de los internos que no habían asistido a la sesión anterior) y se ubicó brevemente en el sentido del trabajo: la necesidad de clarificar la propia jerarquía de valores.</p> <p>Los comentarios siguieron en torno a las actitudes del novio y la novia. Quienes la aceptaban, quienes no; quienes veían bien a actitud del novio y quienes no estaban de acuerdo. Se analizó personaje por personaje, detallando los valores que refleja y sobre todo el poder identificar los valores que consideran propios. El personaje del lanchero, ocupó un lugar importante en los comentarios, ya que varios de ellos decían identificarse con él y curiosamente la mayoría estuvo de acuerdo con su actitud oportunista ante los hechos.</p>	

Ha sido un ejercicio revelador de los conceptos de valor que tienen los internos y un buen medio para conocer los criterios sobre los cuales ellos establecen su jerarquía de valores: el bienestar individual y la utilidad de las cosas. Expresan mucho la línea material de los valores, la comodidad, la satisfacción, los aspectos de atención al cuerpo, tanto en comida, cuidados externos y sobre todo la satisfacción sexual. Incluso algunos anteponen aspectos materiales al valor de la persona. Si ésta les va a dejar algún provecho se relacionan con ella y si no, cortan la relación.

Manifiestan esquemas de familia y de valores tradicionales “teóricamente”, como por ejemplo las cuestiones religiosas. Para la gran mayoría el valor de Dios, de la Virgen, de la iglesia, ocupa un lugar especial y comentan que en sus tatuajes, sus celdas y en varios de los trabajos que realizan la religión predomina, pero que en su vida diaria esto no les significa mucho.

La figura materna juega un papel importante en la interiorización de sus valores y en la formación de su propia jerarquía, seguida de los amigos de calle y el ambiente social. Otras figuras de familia y la escuela son menos importantes en ellos.

Los comentarios se prolongaron por más de una hora. Fue entonces cuando se les pidió (ya sin escribir), que modificaran la historia a su gusto. La construcción de la nueva historia se hizo sobre la marcha, dando continuidad a las reflexiones que venían haciendo en torno a los valores.

Algunos decían que dejarían la historia tal cual, ya que consideran que es un reflejo vivo de los valores de nuestra sociedad. Otros cambiaron la actitud del novio, en cuanto la aceptación de la novia, decían: “*para que esto tenga un final feliz*”. Otros incluían a más personajes en el acomodo de las cosas, por ejemplo: “*la novia se busca a otro y el novio a otra y asunto arreglado*”.

El momento de comentarios continuó con buen interés de parte de ellos y con aportaciones interesantes en la línea de formación de valores. Hubo un momento de serio debate respecto a unos valores, como la *libertad, el amor, la fidelidad*, donde no todos coincidían en el concepto y sobre todo en la vivencia de los mismos.

Aquí las habilidades sociales salieron a flote, sobre todo en el momento de exponer ideas propias y ser capaces de defender su postura. Observamos quienes son tolerantes y respetuosos ante visiones contrarias y a quienes les cuesta aceptar la manera de pensar de otros. Algunas actitudes de irritación y gestos agresivos se hicieron presentes, pues no todos tienen la capacidad de aceptar un comentario contradictorio.

Se realizó la integración de la sesión procurando mediar las posturas y retomando los comentarios diversos, insistiendo en la riqueza de las diferentes posturas y en la importancia de aprender a tolerar y convivir con quienes piensan distinto a nosotros. Se invitó a mantener una actitud de apertura ante estas actividades sobre todo en miras a su crecimiento personal.

Al final de la sesión se hizo un encuentro-convivencia, con motivo del día del amor y la amistad, para tener oportunidad de valorar estos momentos de intercambio.

OBSERVACIONES: Desde luego que se nota el proceso de apertura en algunos y la profundidad que van mostrando en sus comentarios. Esta sesión resultó especialmente rica por las reflexiones sobre los valores, su formación, sus esquemas familiares y personales y sobre todo en algunos, por la ausencia de una jerarquía personal.

Se observan algunas habilidades sociales que falta mucho pulir y hacer conscientes, pero se entiende que no es fácil asimilarlas en pocos días. Ha sido bueno el retroalimentarles esta parte para que se den cuenta y mejoren. Sobre todo los rasgos impulsivos y poco tolerantes en algunos y la demasiada timidez de otros al hablar. Sin embargo, hay un crecimiento en la expresión de opiniones, incluso de sentimientos en la mayoría del grupo.

La actitud de apertura, de escucha, de tolerancia, aunque se avanza a nivel grupal y en varios de ellos hay un crecimiento significativo, es importante que en otros se siga atendiendo muy de cerca. Ha sido una sesión muy llena de gestos, miradas, y expresiones verbales que van animándose a mostrar a los compañeros.

2.5.6. Sesión 24

OBJETIVOS

- * Favorecer el conocimiento e integración del grupo.
- * Facilitar el conocimiento personal en el campo de los valores.
- * Apoyar la clarificación de valores y la estructura de una jerarquía personal.

ACTIVIDADES

1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (5 min)

Saludo y bienvenida.

2.- TECNICAS DE CLARIFICACION DE VALORES (60 min)

- a) Técnica “Las 10 palabras más importantes”
(González,1993: 147-148) (Anexo 37)

Descripción de la técnica:

Se plantea la siguiente situación: *Supón que ganas un concurso en el cual el premio es un viaje a Japón. Viajarás solo durante seis meses, con todos los gastos pagados y el dinero en efectivo que necesites para tus gastos personales. El único problema es que nadie hablará otro idioma que no sea japonés y que solamente aprenderás 10 palabras con las cuales deberás sobrevivir esos seis meses. Es una oportunidad maravillosa para viajar por el Oriente, divertirse, aprender y conocer muchas cosas nuevas para ti.*

Reflexiona un momento y piensa cuales son las 10 palabras que consideras más importantes para sobrevivir en un lugar que nadie te entenderá si hablas otro idioma. En esas 10 palabras está tu salud, tu vida y la satisfacción de tus necesidades y deseos.

- b) Técnica “El juego de valores”
(González, 1993: 148-151) (Anexo 38)

Descripción de la técnica:

Se hace a los internos el siguiente planteamiento: *Hoy por la mañana al levantarte, recordaste que te regalaron un billete de lotería. Al revisar en número en la lista del periódico, te das cuenta de que has ganado \$ 3,000 000.00 de pesos. ¿Cuál sería tu reacción? ¿Cómo te sentirías? Escribe en una lista lo que harías con él.*

- c) Técnica: “Si fueras director”
(González, 1993: 152-153) (Anexo 7)

Descripción de la técnica:

El facilitador motiva a los participantes y les pide que se imaginen que en ese día tienen la posibilidad de ser director del centro penitenciario y que pueden cambiar todas las reglas y cosas que quieran. Deben anotar los cambios que realizarían y posteriormente compartírselos en grupos pequeños, para luego realizar una retroalimentación común.

3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE

(30 min)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- * Participar activamente en las diferentes técnicas.
- * Realizar los ejercicios escritos de cada técnica y entregarlos a los asesores.
- * Participar en la retroalimentación.

RESULTADOS

Como es ordinario, el momento de llegada sigue siendo un espacio para el saludo informal y para intercambiar experiencias tanto del centro, como de la vida fuera de él. Este día han comentado sobre algunos cambios de internos en sus dormitorios y de actitudes no agradables de los custodios hacia varios de ellos. El hecho que realicen movimientos sin explicación clara de criterios y sobre todo cuestionan las formas en que hacen estos movimientos.

Algunos de los internos que participan en este taller resultaron perjudicados ante tales cambios y comentan lo injusto de la situación por no saber los motivos y desde luego por extrañar la presencia de los compañeros de celda con quienes habían establecido una buena relación.

Es curiosa la reacción del grupo ante estos hechos y la forma como se hacen solidarios ante los tratos de custodios y autoridades. Sus expresiones verbales y sus gestos son de molestia, de impotencia, de sentirse maltratados (aunque no físicamente, si moralmente). Comentan el desgano y el coraje ante tales cosas. Uno de ellos comentaba: *“es muy difícil poner en práctica con ellos lo que vemos aquí, porque la sangre se calienta”.*

Con el ambiente un tanto incómodo por estas situaciones, se dio inicio a las actividades. No fue fácil cambiar el canal de sintonía y ubicarse en el trabajo de grupo. Sin embargo poco a poco se les fue planteando lo que se haría y fueron integrándose paulatinamente. Se les explicó el ejercicio de las *10 palabras más importantes*, con sus detalles conforme lo anota el autor y lo fueron realizando por escrito. Una vez que terminaron la parte individual se pasó al trabajo en equipos para compartir sus respuestas.

Después de 10 minutos de intercambio se explicó la segunda técnica sobre el *juego de los valores*. De la misma forma se dio un tiempo para la parte individual y posteriormente trabajo en equipos. Y en el tercer momento se explicó la última técnica *si fueras director*, donde se dio el tiempo para trabajo individual. Este momento despertó un interés especial en los internos, que se notaba en los comentarios abiertos que hacían entre ellos y el insistir a los asesores si se valía poner de todo. Una vez que terminaron la parte de trabajo individual se pasó al trabajo en equipos que igualmente mantuvo un ánimo especial. Después se realizó la retroalimentación general.

En el momento de realizar la integración, el grupo se encontraba con una actitud diferente al inicio de la sesión. La tensión había disminuido con el trabajo de sesión y el ambiente era más favorable. Fue así que se inicio comentando la primera técnica. Del viaje a Japón un buen número de participantes coincidieron en palabras como: mujeres, drogas, comida, bebida. También anotaron conceptos como el regreso, diversión, amigos.

De la segunda técnica, la mayoría se inclinaban en gastarlo en: *“buenas casas, carros, viajes, algunos la droga”*. Curiosamente algunos destinaban cantidades fuertes a obras de beneficencia, por considerar que el dinero debe repartirse mejor.

Si embargo la técnica que despertó mayor interés desde el momento de su aplicación hasta los comentarios fue la última, sobre la posibilidad de realizar cambios en el centro (*Si fueras director...*). De hecho, antes de escuchar las conclusiones de los equipos, algunos iniciaron con comentarios directos: *“yo capacitaría más a los custodios, que la verdad no están capacitados para tratar a los internos. Mejoraría el presupuesto para que dieran mejor comida. Solicitaría al gobierno que pusiera fábricas dentro del centro”*. Otro dijo: *“Yo pondría más días de visita tanto para la familia como para los amigos, escucharía más a los internos y atendería a sus necesidades. También cuidaría mucho el que se cumplan los programas de readaptación”*.

Otro más: *“Pondría un gimnasio muy equipado y más actividades deportivas para mantener la salud y no estar pensando en tantas cosas”*. *“Revisaría expedientes para ver en realidad quien está listo para integrarse a la sociedad aunque le falte mucho tiempo. Si yo veo que ya está listo abogaría por su libertad”*.

Otro comentó: *“Yo promovería más actividades como estas y daría mayor atención a los más aislados”*. Otro: *“yo permitiría el pase de la marihuana, que no nos causa daño y nos pone a trabajar, de todos modos pasa”*. Otro insistió en un tema anterior: *“yo seleccionaría bien a los custodios y les daría una buena capacitación, además de pagarles bien para que no vean este trabajo como de segunda categoría y también cuidaría que los profesionales cumplan con su trabajo como debe ser”*. Otro comento sobre la planta física: *“pondría más áreas verdes y mayor oportunidad de trabajo dentro del centro”*.

Uno más: *“yo comprendo que los custodios toman este trabajo como uno más y como son turnos de 24 por 48, tienen tiempo de dedicarse a otra cosa, sin embargo el gobierno debería fijarse más en ellos y darles buena formación, porque hay algunos bastante ignorantes y con muy pocas habilidades sociales (haciendo uso de lo que nos enseñaron), se embroncan rápidamente y no saben como resolver diferentes situaciones. En verdad hay algunos que me dan lástima, porque se hacen bolas solos y manifiestan mucho miedo ante nosotros”*. Otro comentario acentuando el tema: *“yo veo a los custodios igual de lacras que nosotros, solo que ellos traen uniforme y pistola, pero en el fondo algunos son hasta más corruptos que nosotros, yo quitaría a un buen número de ellos”*.

En líneas generales los cambios más significativos van dirigidos hacia el personal de custodia, el trabajo y la atención personal hacia los internos. Otros temas mencionados también son las instalaciones, la comida, la organización sobre todo deportiva y cuestiones salariales.

Este último momento se prolongó también más del tiempo pensado, ya que fue oportunidad para integrar tanto lo que el ejercicio requería como los sentimientos que los mismos internos estaban experimentando por los últimos acontecimientos. Dio mucha tranquilidad a varios y sobre todo la oportunidad de expresar estos sentimientos y opiniones sobre las cosas que funcionan y las que no les parecen adecuadas en el centro.

Prácticamente hablaron todos. Los tonos y comentarios desde luego que se notaban con diferente carga afectiva, pues se expresaban con mayor resentimiento quienes han sido perjudicados por los últimos cambios y quienes han tenido serios enfrentamientos con los custodios y otras autoridades. En algunos es admirable que procuraron mantener una postura equilibrada y objetiva sobre los juicios que hacían.

Con este intenso momento y una apertura muy grande de parte de los internos se concluyó la sesión, después de 2 horas y media de intercambio.

OBSERVACIONES: Sin lugar a dudas que la última técnica tuvo un significado realmente especial. Ya que en una sintonía común expresan con mucha libertad lo que piensan, viven y sienten sobre la realidad cotidiana que comparten. Las opciones de cambio son el reflejo manifiesto de sus necesidades más urgentes.

Llama la atención la diversidad de posturas: tanto cuestiones de permitir droga y dar énfasis a las cuestiones deportivas, como las visiones de mayor cuidado hacia ellos y la atención en sus programas de rehabilitación. Pero sobre todo el tema candente de los custodios. Es aquí donde también las visiones y emociones variaban en la exposición de sus comentarios. Quienes con mucho resentimiento hablaban con dureza explicable y quienes con mayor serenidad, pero con claridad objetiva expresaban que es una de las grandes carencias del centro.

Es interesante escuchar como los mismos internos analizan las causas de la conducta de los custodios e intentan dar explicación y solución a las cosas. Y sobre todo esa visión de entendimiento y cierta comprensión hacia ellos. Es paradójico, como un interno se de el tiempo para pensar en la vida de un custodio y su situación y manifieste una actitud de mayor empatía hacia ellos. Esto tal vez nunca se esperaría.

<i>2.5.7. Sesión 25</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Consolidar la integración y participación en grupo. * Fortalecer el conocimiento personal en cuanto a valores propios. * Favorecer la clarificación en su jerarquía de valores. 	
ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACIÓN INICIAL	(5 min)
Saludo y bienvenida	
2.- TÉCNICAS DE CONOCIMIENTO Y CLARIFICACIÓN DE VALORES	(45 min)
Técnica de “Los valores” (González, 1993: 260-262) (Anexo 12)	
Cuestionario de “Autoconocimiento” (Brunet y Negro, 1991: 151) (Anexo 5)	
3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE	(30 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Disposición y participación en las actividades. * Realización de los ejercicios conforme las indicaciones. * Entrega de los materiales solicitados. 	
RESULTADOS	
<p>Este día se retrasó la sesión por un incidente en el ingreso del equipo de <i>facilitadores</i> al centro penitenciario. Fue casi una hora el tiempo perdido, lo cual condicionó el ambiente tanto en los asesores, como en los internos ante tanto tiempo de espera. De hecho ya solo estaban 22 de los internos participantes.</p> <p>Se dio inicio a las actividades haciendo un esfuerzo de ambas partes para crear un ambiente agradable de trabajo, sin embargo la incomodidad y tensión continuaban respirándose. Ante esta situación uno de los internos preguntó a los facilitadores si era posible saber las causas del retraso y el incidente en la entrada. Apreciando esta actitud de interés y preocupación por lo que sucede se les comentó el incidente: <i>“al parecer en el centro se está ingresando últimamente droga y otro tipo de sustancias y se están realizando revisiones exhaustivas a todos los que ingresan al centro. Hasta ahí se entiende la medida, sin embargo la cuestión es que en las revisiones cada grupo de guardia aplica sus criterios y no son uniformes ni claros. Ya que hay personas que ingresan con una revisión mínima y con otras personas duran hasta 15 minutos en revisión. Esta situación provoca molestia, sobre todo por el tiempo que nos hacen perder, sabiendo que ustedes nos esperan para el trabajo”</i>.</p>	

Al comentar este hecho, en los internos se observó rápidamente una actitud de entendimiento, donde algunos expresaron comentarios de apoyo. Por ejemplo: “*No se preocupen por la llegada tarde, sabemos que estas cosas así funcionan aquí. A esta variedad de criterios nosotros estamos acostumbrados, pero es injusto que les pase a ustedes*”. Otro decía: “*Con esto se dan una idea de lo que sufrimos nosotros constantemente ante abusos y revisiones de ese tipo, ante los caprichos de algunos custodios y sobre todo las molestias cuando nos visita nuestra familia*”.

El escuchar estos comentarios y sobre todo el percibir una actitud de comprensión, favoreció el ambiente de diálogo y de trabajo. Fue un momento y unos gestos que verdaderamente se agradecen.

Se les explicaron las dos técnicas sobre valores que se realizarían y participaron en ellas con buen ánimo. Se les entregó en un primer momento la hoja de Ana María González (1993) sobre los valores y se les dio tiempo para resolverla. Es importante descubrir que con mayor facilidad se integran al trabajo y manifiestan un interés especial por todo esto. Además el momento inicial favoreció el ambiente.

Una vez que respondieron el primer ejercicio se les fueron dictando las preguntas del cuestionario de Brunet (1991), el cual lo fueron resolviendo con buena disposición.

El tiempo de retroalimentación fue breve, dadas las circunstancias. Sin embargo se observó la disposición e interés por las actividades. Con relación al primer ejercicio los comentarios se centraron principalmente en valores dirigidos a las normas, a las diferencias de género y cuestiones sexuales. Un buen número consideran que la mujer esta en función del hombre, para el cuidado de la casa y la atención de los hijos. Coinciden en que las relaciones sexuales antes del matrimonio son normales y que cada quien debe regirse según su libertad.

Curiosamente son expresiones y planteamientos en los que está de acuerdo la mayoría, sólo unos pocos enfatizaron el sentido de la libertad con tintes diferentes.

El momento de la integración se centró sólo en el primer ejercicio y dadas las condiciones del tiempo, se integró y cerró la sesión sin comentar el segundo ejercicio. Al final se le agradeció su participación activa y su actitud de comprensión ante lo sucedido por el retraso.

OBSERVACIONES: Esta sesión ha sido especialmente significativa. Son dos realidades contrastantes en si mismas las que destacan: por un lado la actitud de los funcionarios del centro ante las irregularidades y disparidad de criterios en el ingreso. Este hecho además de la pérdida de tiempo, de la incomodidad que provoca, es un signo de lo infuncional y lo inestable del centro.

Por otro lado, sorprende mucho la actitud de los internos, al preocuparse por los hechos y mostrar gestos de entendimiento, comprensión y expresiones de apoyo. Ha sido una vivencia intensa y paradójica, sobre todo por experimentar la cercanía y comprensión de personas que *teórica y socialmente* no se esperaría. Y seguir aprendiendo de los cruces y choques de significados en la vida.

<i>2.5.8. Sesión 26</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Favorecer la integración del grupo y sus sanas relaciones. * Apoyar la clarificación de su jerarquía de valores personales. * Reforzar el conocimiento de sí mismos en aspectos de valores propios. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida. • Técnica: “Marea Revuelta” (Chispazos de alegría Vol. II p. 23) (Anexo 39) <p>2.- TÉCNICAS DE CLARIFICACIÓN DE VALORES (45 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “Si yo fuera...” (Cascón y Beristain, 1986:2.08) (Anexo 40) • Técnica: “El árbol productor” (Enamorado, B., citado en González, 1996:33) (Anexo 41) <p>3.- INTEGRACIÓN FINAL Y CIERRE DE SESION (30 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Su participación activa en los momentos iniciales. * Disposición y participación en las técnicas sobre valores. * Participación en los comentarios de la integración final y aprendizajes. 	
RESULTADOS	
<p>La sesión inició con normalidad. Tanto la llegada de los facilitadores como de los internos participantes se dio sin contratiempos. El espacio de acceso al área de la escuela se ha convertido en un lugar especial de encuentro. Este día el ánimo en los internos fue positivo. Los rostros en general manifestaban sonrisas y sus comentarios eran espontáneos y alegres. A pesar de los últimos acontecimientos del centro, no se ven tan afectados. Parece que el tiempo mismo se encarga de enseñarlos a manejar las situaciones adversas de la vida.</p> <p>Se hicieron reflexiones sobre el tema de la introducción de la droga al centro y sobre otra serie de irregularidades, donde generalmente los internos y sus familias resultan perjudicados. Sin embargo, no se pudo continuar hablando abiertamente de estos temas en el patio, ante la llegada de algunos custodios.</p> <p>Este hecho condicionó a ingresar al aula para comenzar las actividades. Se inició con el juego de “marea revuelta” que resultó divertido e interesante. El mismo buen ánimo se reflejó en esta actividad. Una vez que terminó la aplicación del juego se dio paso a las técnicas sobre los valores personales.</p>	

De Paco Cascón se tomó la técnica “Si yo fuera...”: una serie de frases incompletas a las que los internos fueron anotando respuestas en tarjetas conforme se mencionaban los conceptos. Durante este momento el ambiente continuó siendo favorable para trabajar, pues entre el trabajo y las pausas para las respuestas, no faltaban comentarios en tono de broma o para continuar con las preocupaciones de ellos sobre el centro. Incluso en algunas de las frases de la técnica, algún interno la continuaba de manera irónica sobre los hechos del centro. Por ejemplo: “*Si yo fuera una planta... sería marihuana, pero no me dejaría vender aquí*”. Esto favorecía el ambiente de trabajo sin tensión.

En un momento del ejercicio se hizo una pausa, dado algunos comentarios de los internos sobre los contenidos. Nos detuvimos en los temas de animales y objetos, donde hacían alusión a aquellos que les permitieran salir de ahí, por ejemplo: “*ser un águila, un halcón, un avión, un helicóptero, etc*”. Comentaban la importancia y necesidad de vivirse en libertad, pero aprovechando de otra manera esta oportunidad.

Terminando las frases de esta técnica, se continuó con la del “árbol productor”, de Bárbara Enamorado (en González, 1996: 33). Se formaron dos subequipos y trabajaron en sus árboles correspondientes con los frutos positivos y negativos. Se les dio un margen de tiempo considerable para el trabajo en equipo y finalmente se reunió el total del grupo para la integración final.

Del primer ejercicio sobre las tarjetas que reflejan valores por identificación, sobresalen los relacionados con: libertad, familia, trabajo, hijos, dinero. Y en otro orden hay quienes siguen anotando valores negativos como la droga, los amigos anteriores, la música y ambientes de donde provienen.

Ante este tipo de valores se les preguntó el por qué los siguen apreciando. Y con mucha claridad responden que consideran más honestos estos ambientes que otros que no conocen. Además que estos les dan seguridad y dicen que están hechos para eso. Sin embargo, la mayoría se inclina por valores más positivos.

En el árbol productor de cada equipo se vieron reflejadas tanto cualidades positivas como aspectos negativos. Las principales cualidades anotadas en los árboles son: alegría, deporte, libertad, amistad, trabajo, familia, estudio, sinceridad, claridad. Y en los frutos dañados se anotaron: envidia, odio, rencor, venganza, injusticia, entre otros.

Comentan que ambos árboles sí reflejan lo que son como grupo, incluso como centro, ya que en general tienen estas cualidades y defectos. Hay algunos que insisten en tener más defectos que cualidades. Sin embargo, hay una conciencia en todos que las cosas negativas (frutos malos) deben ir cayendo del árbol y tirarse, para poder disfrutar de los frutos buenos.

Uno de ellos comentaba que el árbol sigue sosteniendo frutos malos a pesar de todo el daño que provocan y que pueden dañar a los que están junto a ellos. Decía, por ejemplo que la droga a pesar de ser mala, sigue estando pegada al árbol. Afirmaba: “*Yo necesito la yesca (*) para estar bien, me quedo tranquilo y me siento mejor...*”. Otro compañero hacía la pregunta: “*¿Por qué si afirmo que la droga es mala, la sigo consumiendo?*”. Esto fue un punto de varios comentarios orientados a lo difícil que es eliminar los vicios a pesar de la destrucción que provocan en la persona.

(*) *yesca: marihuana.*

Con seriedad y espíritu reflexivo uno de ellos comentaba que no es fácil llevar a la vida práctica todo esto, pues es un ambiente donde sale más rápidamente lo negativo en cada día. Que el tenerlo presente sirve mucho, pero que hay momentos en que las buenas intenciones se olvidan.

Una vez que se hicieron varios comentarios, se recogieron las tarjetas del primer ejercicio, se repartieron entre todos para intentar adivinar quién lo había escrito y ver que tanto se conocen entre ellos, por la forma de pensar y redactar. Esto hizo ameno el momento e interesante por saber el nivel de conocimiento que tienen entre ellos mismos. A través de esta dinámica se sigue notando un crecimiento en la participación e integración entre ellos. Sin faltar los que hablan poco y son más receptivos a los comentarios de los demás.

La sesión se concluyó integrando estos aprendizajes recogidos a través de los dos ejercicios e insistiendo en la importancia de clarificar su jerarquía de valores de manera positiva, procurando integrar valores más positivos en la vida ordinaria.

NOTA DE INTERÉS: Durante un tiempo prolongado entre uno y otro ejercicio, uno de los custodios estuvo observando el trabajo del grupo, de pie junto a la puerta. Un hecho que desde luego resulta incómodo ante la presencia de alguien ajeno. De manera espontánea uno de los internos lo cuestionó sobre su función en ese lugar y en ese momento. El interno le explicó la actividad que se realizaba, la funcionalidad del taller, la confianza y privacidad necesarias para el trabajo y le pidió que respetara el espacio y que dejara trabajar al grupo. Ante esta confrontación el custodio se retiró de la puerta.

OBSERVACIONES: Los percances de las sesiones anteriores siguen respirándose en el ambiente del centro y con el equipo de custodios y demás personal. Sin embargo, con el grupo de trabajo se nota la diferencia del clima. Ellos no ignoran lo que sucede en el día a día, pues son parte de ello, sin embargo, se percibe que con el paso del tiempo se van haciendo inmunes a este tipo de problemas y prefieren no hacer tanto caso para *“amargarse menos la vida”*. Así lo expresa uno de los internos ante los hechos de la otra sesión.

Los ejercicios siguen reflejando la polaridad de los valores, la cual se comprende por conocer la formación que tienen y los ambientes donde heredaron determinado tipo de valores. Sin embargo, es importante que a través de estas técnicas se vaya creando en ellos una conciencia diferente de jerarquizar de otra manera los valores y abrirse a nuevas formas de ver la vida.

El gesto del interno para confrontar al custodio ha sido un aspecto importante para destacar en esta sesión. Cómo ellos mismos son capaces de defender su espacio y de valorar su propio trabajo. Además la forma fue correcta y asertiva. Es un buen ejemplo de cómo aplicar determinadas habilidades sociales en el ambiente relacional con los custodios.

<i>2.5.9. Sesión 27</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Crear un ambiente de sana integración y participación grupal. * Favorecer la exploración de valores personales y la construcción de una jerarquía de valores más positiva. * Promover la práctica de habilidades sociales dentro del trabajo de grupo. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (40 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Técnica: “Dígalo con mímica” (Dominio popular. Ver sesión 7, capítulo 6) (Temas: canciones y películas) <p>2.- TÉCNICA DE CLARIFICACIÓN DE VALORES (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “¡Cuántas cosas!” (González, 1993: 154-155) (Anexo 42) <p>3.- INTEGRACIÓN FINAL Y CIERRE DE SESION (30 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Disposición y participación en la técnica de ambientación inicial. * Realización del ejercicio sobre valores y entregar las hojas contestadas. * Participación activa en la integración de contenidos y comentarios finales. 	
RESULTADOS	
<p>Esta sesión nuevamente se inició condicionada por un breve retraso, dadas las revisiones de rutina y los contratiempos que ocasionan. La llegada al área escolar fue un respiro, dados los cuestionamientos y actitudes de desconfianza de los custodios. En esta ocasión se nos hizo la observación al equipo de <i>facilitadores</i> de estar introduciendo <i>materiales impropios</i> para el trabajo con los internos. Esta situación se aclaró ante la dirección y parece que las cosas seguirán con normalidad.</p> <p>Los internos participantes en el taller nos esperaban ya en el lugar acostumbrado. A nuestra llegada, surgieron preguntas sobre nuestra situación, ya que nos observaban actitudes y los rostros con cierta tensión. Evadiendo un poco la respuesta, les pedimos entrar al salón para iniciar las actividades. Ellos comprendieron esta nueva actitud, ya que teníamos alrededor un mayor número de custodios de lo acostumbrado.</p>	

Para comenzar el trabajo, sencillamente explicamos que eran situaciones relacionadas con la Universidad y que no se preocuparan. Esto por no tener la libertad de expresión, ya que teníamos dos custodios observando desde las ventanas. Nuevamente les pedimos a estos custodios que se retiraran para poder realizar nuestras actividades, petición a la cual respondieron que tenían ordenes de la dirección de observar las actividades realizadas.

Desde luego que esta circunstancia condicionó esta sesión de trabajo, tanto en los facilitadores, como en los internos, pues inicialmente se perdió el ambiente de espontaneidad y naturalidad ordinario. Sin embargo se les pidió concentrarse en las actividades y se les prometió arreglar esta situación en la dirección.

La técnica “Dígalo con mímica” favoreció en gran medida el cambio de ambiente y actitud de todos los participantes. Una vez que se dieron las indicaciones y la formación de los equipos, comenzó el juego. Fue interesante como se fueron metiendo en el juego y olvidando de momento la circunstancia adversa de ser observados directamente. El juego se prolongó durante una hora, dado que el ambiente y participación fueron muy vivos. Se formaron 3 equipos para la realización de la competencia. La participación estuvo animada, hubo risas, comentarios y bromas constantes. Se logró crear en esta primera parte un clima agradable de trabajo. Los temas que se eligieron para la competencia fueron canciones y películas.

Al cambio de actividad, también se notó un cambio en el ambiente, pues ésta suponía la expresión de cosas personales y no gustaba el estar siendo escuchado por los custodios. La técnica “¡Cuántas cosas!” de González (1993: 154), se aplicó en un primer momento en su parte escrita, sin tanta dificultad para ser respondida. Sin embargo en el momento de comentarios en la integración, las cosas fueron distintas.

En el momento de la integración el grupo comenzó a dispersarse mental y físicamente. Pocos tuvieron ánimo de hacer algún comentario sobre sus escritos. El ambiente se fue haciendo pesado ante tales circunstancias. Para los mismos facilitadores fue difícil mantener la atención y sacar el provecho de la actividad. Hubo incluso algunos internos que entraban y salían del aula en señal de inconformidad ante los hechos. Esto restó calidad a la sesión y al trabajo mismo.

No se pudo continuar. Únicamente se les comentó que esta situación se arreglaría con el director del centro para tener una solución y poder seguir trabajando sin interferencias durante el taller. En este ambiente disperso y desconcertante se dio por concluida la sesión.

OBSERVACIONES: Es difícil realizar un trabajo de este tipo ante las interferencias del personal del centro. Resulta demasiado incómodo el trabajar bajo vigilancia de estas personas y condiciona la conducta de los internos y en general la dinámica del grupo.

Con los significados negativos de esta sesión también es interesante descubrir el sentido de solidaridad que manifiestan los internos ante estas situaciones y la forma en que reaccionan cuando sienten invadido su espacio. Para ellos es una situación común, pues ante diferentes actividades saben que son vigilados y en el cruce de un lugar a otro también son revisados físicamente. Sin embargo para nosotros como visitantes sirve para entender un poco de su vivencia cotidiana.

Es una situación inaceptable e injusta, pero real. Algo que para nosotros se vive de vez en cuando y que para ellos forma parte de su vida. ¿Es posible vivir en estas condiciones? ¿Cómo mantener una privacidad ante tales circunstancias? ¿Hay derecho para realizar todo este tipo de acciones?

NOTA: Cuando finalizó la sesión, solicitamos una entrevista con el Director del Centro para comentar estas situaciones y buscar soluciones adecuadas. Una vez en el encuentro con él nos dimos cuenta que nuevamente eran “malos entendidos” entre los equipos de custodios por la información que ellos se transmiten. Prometió que no volverían a interrumpir nuestras actividades y que respetarían el espacio de la escuela para trabajar con libertad.

<i>2.5.10. Sesión 28</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Acrecentar la integración y confianza del grupo a través de la socialización. * Que los participantes identifiquen los valores más significativos de su jerarquía y las personas que más han influido en su estructura. * Que conozcan otras alternativas de valores a partir del diálogo con los compañeros. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (20 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Juego: “¿Te gustan tus vecinos?” (Cascón, 1990: 0.09) (Anexo 3) • Juego: “La botella indiscreta” (Dominio popular. Ver sesión 17, capítulo 6) <p>2.- TÉCNICA DE CLARIFICACIÓN Y FORMACIÓN DE VALORES (50 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “Control de valores” (Vopel, 1997, tomo I: 40-43) (Anexo 43) <p style="margin-left: 20px;"><i>NOTA:</i> Al aplicar esta técnica sobre valores, es importante seguir observando las habilidades y actitud ante el trabajo en equipo.</p> <p>3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE (30 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACION	
<ul style="list-style-type: none"> * Su participación activa en los juegos iniciales y su actitud para integrarse. * Realización del ejercicio por escrito y la entrega del cuestionario resuelto. * Su habilidad y actitud ante el grupo, tanto en la escucha como en su expresión. 	

RESULTADOS

Esta sesión era esperada de manera especial tanto por los internos como por los facilitadores, ante los últimos acontecimientos que se habían presentado en el desarrollo del taller.

En el lugar de encuentro ordinario esperaban ya los internos al grupo de asesores para conocer el resultado de la entrevista con el Director y saber en que condiciones se continuará el trabajo. Como era de esperarse, los custodios acompañaban no de buena manera el ingreso nuestro. Una vez ubicados en el aula de trabajo y sin la presencia de vigilantes se les comentó lo acordado con el Director del centro y que las cosas seguirían con la privacidad y respeto necesarios.

Esto dio pie para comentarios optimistas de los internos, con relación a la importancia de vivir estos espacios sin que los custodios intervengan y sobre todo, lo delicado que tomen decisiones por su cuenta sin que sepa la autoridad. Con este ambiente sin tensión y sin observadores se iniciaron las actividades de la sesión.

En los dos juegos iniciales se observó buena participación, espontaneidad y una alegría especial por retomar un ritmo normal de trabajo. Los comentarios, bromas y preguntas ante los juegos reflejaban su buen humor y la tranquilidad de trabajar con mayor libertad. En todos se observó esta actitud, prácticamente nadie se mantiene al margen de los juegos, bromas y diversión.

Después de este espacio de ambientación inicial, que se prolongó por más tiempo del programado, se hizo la introducción sobre la técnica de valores a trabajar. El autor Klaus Voep se tomó el ejercicio a utilizar, el cual se detallo en sus objetivos y significado. Una vez entregado el material y explicado el trabajo trabajaron de manera individual.

El cambio de actividad parecería radical, sin embargo a esta fecha nos damos cuenta que los internos con mayor facilidad se ambientan de una actividad a otra. Durante el tiempo que trabajaron de forma personal mantienen el silencio, se acercan a preguntar algunas cosas a los facilitadores y reflejan ese interés por lo que se les pide que realicen.

Cuando terminaron el trabajo individual se formaron 4 equipos atendidos cada uno por un facilitador para hacer comentarios sobre el ejercicio. En este momento comenzaron a comentar sobre los valores que se anotan y sobre todo de las personas de quienes han recibido mayor influencia. La figura materna es quien más ha influido en la formación de valores personales, en segundo lugar los amigos y otros pocos anotan al padre o hermanos como influencia.

Señalan a la mamá como el primer factor en el aprendizaje de valores positivos a pesar de no obedecerlos ni cumplirlos. Comentan que desde la infancia la influencia negativa de los amigos es la que los ha perjudicado, que es la calle y los grupos de amigos donde han aprendido este tipo de valores. Principalmente el introducirlos al ambiente de drogas, alcoholismo, robos y otra serie de conductas delictivas. Hay quienes en su misma familia aprendieron cosas negativas desde niños, teniendo a un padre borracho y en algunos casos también la madre y como las mismas condiciones de pobreza y marginación los obligaban a robar.

Otros que comentan no tener una infancia tan influida negativamente asocian también a los amigos juveniles como el medio de contagio para adoptar conductas que los llevaron al centro. Incluso alguno comentaba de tener una familia bastante positiva, culta y rica, pero que no le gustaban esa serie de valores. Para él la calle y los amigos tomadores eran un valor más importante. Que el estudio, el trabajo y el buen vestir lo dejó para sus hermanos y él se dedicó a otras cosas. Expresa que no le gustan nada los valores convencionales de la sociedad, ni los que su familia trató de inculcarle.

Finalmente se hizo la integración grupal del trabajo donde algunos de cada equipo sintetizaron lo comentado entre sus compañeros y destacando que la figura materna es quien más influye en los valores positivos y los amigos en la calle los valores negativos, que son –según conclusiones de ellos- a los que más hacen caso.

Antes de concluir la sesión, uno de los internos que han participado con mucha constancia y actitud positiva desde el taller anterior, comentó que se despedía, ya que por motivos personales y de trabajo no podía continuar en el taller. Se le escuchó y se respetó su decisión. Finalmente es un taller de libre participación, aunque la noticia sorpresiva tiene un impacto especial.

OBSERVACIONES: Sin la presencia de los custodios y su actitud de observación exagerada se puede trabajar en un ambiente más tranquilo. En el mismo ritmo y actitud de los internos se nota el cambio. Es mayor la soltura y naturalidad con que realizan las actividades, la seriedad con que toman los ejercicios y la riqueza que se obtiene en estas actividades.

En esta sesión se observó especialmente la riqueza del trabajo en equipos. Hay mayor escucha e interés por los comentarios de los compañeros, se pudo debatir con mayor facilidad algunas posturas sobre determinados valores. Y el tiempo se optimiza más. Ya en la integración final se tiene la oportunidad de conocer los aprendizajes principales de cada uno de los equipos y algún detalle sobresaliente de alguno de los internos que quiso exponerlo.

La noticia de despedida de este interno desde luego que ha resultado sorpresiva y desconcertante. Al final de la sesión, de forma particular, habló con algunos de los facilitadores para agradecer lo vivido hasta el momento, pero que por cuestiones personales no puede continuar. Se respeta su decisión, sin pedirle más explicación ni motivos.

2.5.11. Sesión 29

OBJETIVOS

- * Crecer como grupo en confianza, cercanía y participación grupal.
- * Conocer la proyección que tienen de sus propios valores, ante el encuentro con los demás.
- * Promover la integración de nuevos valores a partir del intercambio con los compañeros.

ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACIÓN INICIAL	(20 min)
<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Técnica: “El correo” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.15) (Anexo 2) • Juego: “¿Te gustan tus vecinos?” (Cascón, 1990: 0.09) (Anexo 3) 	
2.- TÉCNICA DE PROYECCIÓN DE VALORES	(40 min)
<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “Cara a cara” (Vopel, 1997, tomo I: 75) (Anexo 44). 	
3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE	(30 min)
CRITERIOS DE EVALUACION	
<ul style="list-style-type: none"> * Su participación y actitud ante los juegos iniciales. * La implicación ante la técnica propuesta y su participación en ella. * La entrega del material de la técnica resuelto. * Las habilidades que vayan mostrando en la relación con los compañeros y las actitudes positivas ante el trabajo y socialización. 	
RESULTADOS	
<p>A través de los gestos, comentarios y de la misma presentación física seguimos observando los significados que tiene para los internos la participación en este taller. Desde las expresiones de alegría, acompañadas de un tipo de vestimenta, hasta comentarios y rostros de cansancio, de cierta tristeza y con ropas que coinciden con su estado de ánimo. Suele ser mezclada y plural esta manifestación, aunque es justo por ellos comentar que en la mayoría de las ocasiones y la mayoría de los participantes llegan con una mejor actitud y presentación. La mayoría de ellos han vivido una evolución interesante, principalmente en su presentación física y desde luego en la actitud de apertura, diálogo y cercanía.</p> <p>Este día el ánimo se sigue manteniendo bien. Desde la recepción en la entrada del área de la escuela y el diálogo espontáneo a la llegada se percibe el gusto por asistir y cambiar el ambiente que viven de ordinario. En algunos también se percibe hoy un cierto silencio y un ambiente de cierta reserva. Con esta recepción combinada iniciamos las actividades.</p> <p>Los juegos que han tenido un impacto especial se retoman para ambientar la sesión. Tanto el juego del correo, como los vecinos resultaron animados y participados, incluyendo a quienes llegaron menos animados. Se observa que estando dentro del grupo y en actividad logran desconectarse de las situaciones que viven dentro del centro y que descansan de todo aquello por un momento. La dinámica de trabajo y la interacción con los compañeros favorece que el ánimo positivo se mantenga y logre integrar a quienes llegan un tanto desanimados.</p>	

La segunda parte de trabajo a través de la técnica de Klaus Vopel: “Cara a cara”, se realizó nuevamente en equipos. Ahora también las explicaciones se hicieron dentro del mismo equipo por parte de los facilitadores.

Este momento de trabajo se vivió dentro de un ambiente agradable, de silencio y seriedad en lo que se pidió. Una vez que los materiales se entregaron y explicaron, los internos se dedicaron a concentrarse y responder. Son momentos donde se sigue notando la espontaneidad de algunos a través de comentarios y bromas que ayudan a mantener el buen humor. Hay algunos que especialmente tienen este carisma de dar un buen toque de alegría al grupo.

De los aspectos valiosos a rescatar de esta técnica en los diferentes equipos es la coincidencia en el valor familiar ante las relaciones. El ejercicio plantea una situación imaginaria donde los internos pueden invitar a cualquier persona interesante del mundo para comer con él y pueden invitar uno diferente cada día de la semana. Los comentarios giraron en la mayoría en invitar a personas de su familia, principalmente su madre, hermanos, algunos a su padre y unos pocos invitarían a algún artista o político.

Esto llama la atención, ya que ante la oportunidad, aunque sea imaginaria refleja la necesidad de relación familiar de un número importante de internos. Al mismo tiempo los ejes de comentarios que tendrían con sus invitados giran en torno a conocer más a la persona y dialogar cómo se sienten ellos, porque afirman que *“casi no se conocen en familia”*. Estos comentarios proyectan los valores más importantes para ellos y sobre todo la necesidad guardada a través de estos valores.

En el momento de la integración final un miembro de cada equipo expuso los comentarios principales de los compañeros. La madre sigue siendo un punto de referencia para la mayoría, tanto en el tiempo que le dedicarían como en la atención que le brindarían. Hubo un interno que dijo que toda la semana la pasaría con su madre y no invitaría a nadie más.

Después de los comentarios de los equipos se abrió el espacio para hacer reflexiones y sacar conclusiones de grupo. Uno de ellos comentó que son cosas en que nunca había pensado y que le resulta interesante darse cuenta que en un momento de comida puede conocer y aprender de alguien que admire. Él si eligió a actores, actrices y personajes de la política, sobre todo para conocer más de fondo otros valores y otras formas de ver la vida.

Han sido momentos donde se observa una mayor sensibilidad y facilidad para expresar su opinión, en esta serie de aspectos que son sencillos, pero que les dan la oportunidad de salir de sí mismos.

OBSERVACIONES: Ante la llegada y por las circunstancias que se viven, se explica que los estados de ánimo varíen y esto es normal. No es fácil que mantengan siempre la misma expresión y dinamismo. Sin embargo una ventaja interesante es que logran integrarse a la dinámica del trabajo.

Por otro lado, se entiende que viven situaciones personales difíciles y que los mismos ejercicios que realizan les dan la oportunidad de sacar un poco de lo que traen. Es un buen recurso para expresar determinados sentimientos y necesidades, con todo y las limitantes que la falta de confianza les pueda ocasionar.

En esta sesión ha sido demasiado significativo el que de manera personal algunos se acerquen a los facilitadores para hacer alguna pregunta privada, en algunos casos relacionada con el tema de la técnica, en otros casos situaciones necesidades personales de otro tipo. Este tipo de consultas se van extendiendo en tiempo hasta después de la sesión y se atiende y respeta la necesidad del interno. Ante esta situación, otro de los facilitadores apoya el trabajo de este equipo.

Esto refleja que el grado de confianza va creciendo, tanto a nivel de compañeros, pero sobre todo hacia los facilitadores. Y al mismo tiempo pone de manifiesto la capacidad de darse cuenta de lo que viven y acercarse a pedir un poco de ayuda. Esto es un dato bastante significativo en la sesión de hoy.

<i>2.5.12. Sesión 30</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Promover el crecimiento en apertura y confianza hacia los demás. * Crear un espacio agradable para el trabajo y la participación. * Conocer el valor que tienen algunas personas de la sociedad para los internos. * Favorecer el enriquecimiento de su jerarquía de valores. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Juego: “Caricaturas” (Dominio popular. Ver sesión 7, capítulo 4) • Juego “Los números” (Bustillos y Vargas, 1990) (Anexo 45) 	(20 min)
<p>2.- TÉCNICA DE CLARIFICACIÓN DE VALORES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “Personas que yo necesito” (Vopel, K. W., 1997, tomo I: 86) (Anexo 46) 	(50 min)
<p>3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE</p>	(30 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * La participación en los juegos iniciales. * Su disposición y actitud favorable hacia las diferentes actividades. * La entrega del ejercicio resuelto por escrito. * Su disposición para compartir la vivencia personal en la integración. 	

RESULTADOS

Los incidentes con los custodios han disminuido y tanto los ingresos al centro como el momento de trabajo en el aula de la escuela, han resultado sin contratiempo y sin interferencias. Los internos como es costumbre nos siguen esperando en la entrada de la escuela para el saludo y este momento inicial que ya se ha tornado especial para todos. Este encuentro espontáneo y natural de bienvenida.

Después de este momento clave iniciamos las actividades con el juego de caricaturas, sobre todo para favorecer la concentración y la distensión. Este es un juego que se dificulta en algunos internos, por la rapidez y la concentración que se requiere. Es una oportunidad para observar las habilidades mentales de algunos y también la dificultad que otros tienen.

Una vez terminado este momento, se implementó el juego de los números, donde se requieren también ciertos conocimientos históricos de algunas fechas y también una habilidad mental para realizar operaciones matemáticas básicas. Una vez formados los dos equipos y dadas las instrucciones comenzó la competencia. Además de la diversión que se generó, se observa el liderazgo de algunos para organizar a su equipo, la habilidad matemática de otros, y también quienes se mantienen al margen de las decisiones y también el bajo nivel cultural respecto a las cuestiones históricas. Fue un juego que refleja varios aspectos y sigue favoreciendo la interacción del grupo.

Con los mismos equipos que se formaron se dio continuidad con la técnica de valores. Se les dio la explicación y el material de trabajo y de parte de los facilitadores se mantuvo la coordinación del ejercicio. El ambiente de trabajo fue aceptable. Es notorio que ya con el tiempo se van acostumbrando al trabajo personal y en equipo.

Los comentarios sobre el ejercicio comenzaron en los equipos. Nuevamente las tendencias en las personas que más necesitan se centran en el ámbito familiar. Un número significativo hizo referencia en primer lugar a los padres, luego hermanos y parientes. A partir del tercer lugar aparecen las profesiones que ellos consideran más necesarios: médicos, profesores, psicólogos. Algunos mencionaban a los artistas, otros los campesinos y muy pocos a personas del ámbito religioso.

Al poner en común los resultados de cada equipo se pudo establecer un debate sobre la necesidad de unas personas más que otras. Se comentaron diferentes aspectos para defender el orden y la importancia. Para algunos basta la asistencia médica, para otros las cuestiones espirituales (menos), para otros las cuestiones productivas. Donde si coincidieron todos es en las personas de familia en los dos primeros lugares. Y curiosamente ninguno mencionó a los abogados, a los políticos, ni a los policías.

Uno hizo el comentario sobre el ambiente que pesa en algunos momentos en el centro, por la diversidad de grupos que existen, los que son de la "banda" y los que son "mitoteros" y solo dan el chisme a los custodios. Esto lo relaciona con los valores al comentar que no todos comparten la misma visión de la vida y sentido de solidaridad. Y valoran la riqueza de tener compañeros que piensan parecido, en los cuales pueden confiar.

Se les invitó a expresar algún comentario general sobre el tema de valores, ya que con esta sesión se cierra este apartado. Entre las cosas que expresaron señalan la importancia de pensar en su propia jerarquía de valores. Comentan que ha sido un aprendizaje importante y significativo el descubrir las personas que los han influido y el porqué defienden determinados valores. A otros les pareció interesante el saber que coinciden con varios compañeros en los valores que comparten y que nunca se habían puesto a comentar sobre el tema.

Finalmente uno de los facilitadores hizo un resumen general destacando los aspectos principales al reflexionar en la propia jerarquía de valores y el saberlos defender a partir de las herencias que se han tenido.

OBSERVACIONES: Es interesante escuchar en boca de los propios internos el utilizar el concepto de *aprendizaje significativo*, pues es algo que se ha planteado como modelo del taller y que ellos mismos lo verbalicen es importante.

El percibir cómo se adentran en los temas y la forma como van incorporando aprendizajes llama la atención. Su proceso de toma de conciencia y de interiorización de diferentes aspectos de su vida resulta significativo en este taller.

Se ha continuado con las entrevistas individuales, a petición de ellos mismos y respetando al facilitador con quien ellos quieren acercarse. Este es otro aspecto importante a considerar en la evolución y desarrollo del mismo taller. Una mayor toma de conciencia en su propia atención interior.

2.6. Unidad V Autoconcepto

2.6.1. Fundamentación del contenido temático

“El autoconcepto es un factor de la personalidad, es una estructura cognitiva que el sujeto construye a través de la toma de conciencia de sus acciones y la toma del conocimiento de sí mismo. Es un núcleo integrador de cualidades y experiencias y, también un regulador de conducta. Supone el deseo y la necesidad que tiene el sujeto por conocerse a sí mismo, tratando de dar respuesta a la cuestión ¿cómo soy yo? Tiene una proyección en la conducta y en las relaciones con los demás, es de alguna manera, producto de la educación” (Gimeno Sacristán, 1976: 52).

En el proceso de integración de la personalidad que se va logrando a partir del conocimiento de sí mismo, se ve reflejado en la concepción que cada persona tiene de sí mismo. Lo primero responde a la pregunta ¿quién soy? y esta segunda visión corresponde a la pregunta ¿cómo soy?.

El autoconcepto va sumando las ideas y percepciones que se integran principalmente en la infancia, de quienes son especialmente significativos para la persona. Este aspecto de la personalidad ha sido motivo de estudio y análisis desde hace varios años. Es una realidad humana que crece a la par de otras preocupaciones antropológicas y psicológicas. El texto de Martínez (1987: 56), recoge varios conceptos que se han descrito a lo largo del tiempo.

Para Rosenberg (1973) el autoconcepto es la imagen del si central en la vida del sujeto, determinante de sus pensamientos, sentimientos y conducta. Rogers (1967) lo define como un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refiere al sujeto, atributos, cualidades, defectos, capacidades, límites, valores, relaciones que el sujeto conoce como descriptivas de sí y que él percibe como datos de su identidad.

En ocasiones nos encontramos con definiciones que permanecen en la abstracción conceptual y requieren mayor análisis. Sin embargo cuando las encontramos en términos descriptivos se facilita además de su comprensión, la aplicación práctica de las características. La definición rogeriana menciona rasgos que en su caracterización favorece la creación de un autoconcepto amplio y claro, por lo específico de sus descriptores.

Otros autores continúan definiendo el autoconcepto, donde corresponde integrar los descriptores que sean más constantes para tener una visión más amplia y clara de lo que necesitamos. Purkey (1970) ve en el autoconcepto un sistema de creencias que el individuo mantiene acerca de si mismo, distingue entre creencias y atributos. Para Combs (1971) es una organización de percepciones acerca de si mismo, que varían en claridad, precisión e importancia, depende de la economía del sujeto.

Para Fitts (1972) es un medio de comprensión del individuo desde su propio marco de referencia para una mejor planificación y asistencia, a cargo de aquellos que le pueden conducir hacia la rehabilitación. L'Ecuyer (1978) lo define como una estructura del *si mismo personal* que hace referencia a las características más internas o psíquicas formuladas por el individuo, pudiendo ser algunas de ellas más generales o descriptivas y las otras más profundas.

Por último, Beltrán (1984) precisa en el autoconcepto las siguientes características: ideas, evaluaciones, imágenes, creencias que el sujeto tiene acerca de si mismo.

La idea que permanece en las diferentes definiciones es la *creencia* sobre si mismo, que es equivalente a la autopercepción. Esto se logra cuando la persona tiene un contacto significativo consigo mismo, un nivel de conocimiento personal aceptable sobre el cual basa su autoconcepto. El autoconocimiento es la base de un autoconcepto más amplio y claro. A partir de este contacto personal pueden enunciarse características con mayor facilidad que describen el ser personal.

En este análisis conceptual de las definiciones y de acuerdo con la propuesta de Martínez (1987), descubrimos que el autoconcepto tiene dos aspectos relevantes: la *autoimagen* y la *autoestima*. Cada uno de ellos resulta significativo para continuar centrando con mayor fineza los componentes del propio concepto personal.

Autoimagen:

Si nos apoyamos en algunas preguntas para entender este concepto, serían las siguientes: ¿Cómo me visualizo a mi mismo? ¿Qué rasgos percibo de mí? En su investigación L'Ecuyer (1978) analiza la manera cómo el individuo se ve a si mismo. Para saber cuál es la autoimagen de una persona recurre a categorías como: aspiraciones, actividades, sentimientos, gustos, intereses, capacidades, cualidades y defectos (Martínez, 1987: 59).

Las categorías que menciona este autor son una pauta importante para la autoexploración y la identificación de rasgos de personalidad sobre sí mismo. Para algunas personas no es fácil hacer esta labor de identificación, sin embargo en la medida que los descriptores sean más claros, también el proceso de descripción se facilita más.

Autoestima:

Nuevamente algunas preguntas sirven de pauta para acercarnos al concepto: ¿Qué tanto me aprecio, me quiero o me acepto? La autoestima es la autoevaluación que el sujeto hace y mantiene de si mismo y expresa actitudes de aprobación o desaprobación, asignándose capacidad, importancia, éxito, fracaso, valor (Coopersmith, 1967). Autoestima es equivalente a la aceptación de si mismo e implica que el individuo sabe como es, que conoce sus deficiencias y aciertos. De este resultado depende la baja o alta autoestima, dependiendo de la satisfacción consigo mismo. Para otros, la autoestima es un

componente evaluativo del autoconcepto. La autoestima para López y cols. (2006: 187) “hace referencia a la valoración que cada persona hace de sus características, de sus capacidades y logros, de sus relaciones con los demás, que afectan a su manera general de verse y sentirse”.

Hacer juicios y valoraciones sobre nosotros mismos es un fenómeno común en nuestra vida. Pueden ser aciertos o errores lo que marque la diferencia de esta evaluación, ello se manifiesta en la seguridad con que se vive. La autoestima se refiere a las actividades que el sujeto tiene hacia si mismo, supone la mirada del *yo* hacia el *mí*. Para Coopersmith (1967), es la evaluación que el individuo tiene permanentemente con relación a si mismo, expresada en sentimientos de aceptación o rechazo. Es un juicio sobre la propia valía.

Este autor destaca las siguientes categorías o factores que influyen en la *autoestima*: rendimiento académico, nivel de inteligencia, expresividad, confianza personal, aceptación, salud mental (Martínez, 1987: 59). Cada nivel de los mencionados tiene una importancia en la vida, dependiendo del ambiente, de las personas y de la situación que se tenga. La infancia es la etapa más significativa de la vida donde el entorno condiciona el nivel de autoestima en la persona.

Uno de los componentes esenciales es la aceptación de sí mismo, de ahí parte una salud interior importante para el establecimiento del contacto sano personal y hacia los demás. La valoración positiva de si mismo surge en la medida que en nivel de aceptación es suficiente en la persona.

De los modelos de autoestima identificados y por los elementos que integran para una sana formación, se mencionan los de dos autores representativos en este tema. Norem-Hebaisen (1976) propone el siguiente modelo, basado en términos de autoaceptación y congruencia:

- a) Aceptación básica: sentido del bienestar, autonomía personal y libertad de sentimientos.
- b) Aceptación condicional: aprobación por los otros, necesidad de encontrar standards personales de ejecución.
- c) Congruencia: equilibrio entre lo que uno percibe de sí y lo que piensa que debe ser. Autoevaluación o juicio que el individuo hace de sí mismo.

El mexicano Mauro Rodríguez (1980) presenta su llamada “escalera” de la autoestima, donde es necesario ir afianzando tareas, que a manera de escalón se suponen cada logro. Como primer escalón o tarea se encuentra el autoconocimiento, como segundo la autoaceptación, en tercer lugar el autorrespeto, luego la autovaloración y por último la *autoestima*. En la medida que se trabaje y afiance cada tarea, se tendrá una sana autoestima.

La formación de esta percepción de si mismo supone un proceso desde los primeros días de vida, con una suma de factores que intervienen en la conjugación de elementos. Diferentes autores ponen énfasis en elementos concretos en el proceso de formación, para algunos el entorno familiar es

determinante, para otros lo social, otros lo conjugan. Un punto de coincidencia es la edad infantil como vital para esta tarea.

Retomando algunas de las descripciones sugeridas por Martínez (1987), enunciaremos las más representativas. Beltrán (1984) señala como aspectos importantes en la formación del autoconcepto: las relaciones de los otros, la comparación con otras personas, la identificación con un modelo, la experiencia diaria con el medio y con los otros, la experiencia familiar, la autoimagen conceptual, las formas de procesamiento de la información.

L'Ecuyer (1985) ha elaborado una secuencia en la formación del autoconcepto, que divide en seis etapas sucesivas: emergencia, afirmación, expansión, diferenciación, madurez y longevidad.

Según este autor, de los 2 a los 5 años es la etapa en que el niño afirma el yo, construyendo en este periodo las bases del autoconcepto. Esta etapa de la vida coincide con el desarrollo del lenguaje con los conceptos del yo y del mí, lo cual puede apreciarse con facilidad en un niño de esta edad. Aparece también aquí el sentido de la posesión, de la construcción de la identidad y la identificación. A todo esto favorece la interacción social que el niño tenga.

De los 6 a 12 años se da la expansión del yo. Es la etapa de la edad escolar, periodo de gran interacción con el medio social donde se incorporan nuevas experiencias y es determinante la influencia de maestros, amigos y familia en la construcción del autoconcepto. Estos elementos de socialización juegan un papel determinante en el niño, son algunas de las influencias con mayor impacto en su imagen personal.

A través de la comparación con otros compañeros, el niño va afianzando sus propios rasgos, percibiendo también las evaluaciones que los otros hacen sobre él. A partir de estas apreciaciones, el niño comienza a concebirse como bueno o malo, inteligente o tonto, expresivo o cerrado. El reflejo que la persona exprese en la edad adulta esta influido en gran medida por lo que se integre en estos años iniciales.

Según Rappoport (1978), en un primer momento de la vida, la familia y la escuela son el único marco de referencia para la formación del autoconcepto en una persona, conforme se crece, el nivel de autodeterminación aumenta. Para Gesell (1946) la niñez mediana es el periodo donde el niño comienza a concebir ideas sobre sí mismo de manera consciente, esto favorece el proceso de afirmación de su personalidad.

Estos autores destacan el periodo infantil, sin embargo el periodo adolescente tiene una importancia significativa en la construcción del autoconcepto. Según Martínez (1987: 61) a partir de esta edad, donde el nivel de interacción social es mayor, el individuo comienza a darse cuenta que los demás tienen una opinión de él: bueno, malo, torpe, listo, abierto, introvertido, etc., con ello puede ya concebirse a si mismo, también con lo que los demás consideran de él. De igual modo Mead (1934) en sus estudios sobre adolescencia, destaca este periodo, ya que "el sujeto ha logrado la capacidad

de convertirse a sí mismo en objeto de su propio sentimiento, el si mismo ha comenzado a desarrollarse. Ser consciente de si mismo es esencialmente convertirse en objeto para uno mismo en virtud de las propias relaciones con otros” (Op. Cit.).

Para esta autora, el contacto con los demás lleva al sujeto a una autorreflexión, lo cual implica pensar. De esta forma atribuye al proceso un valor cognitivo más que afectivo. Ve el si mismo pensando en las opiniones de los otros y respecto a él mismo. La relación entre el YO y el MI, la emisión de juicios a partir de las actitudes de otros, ayuda al sujeto a afianzar su personalidad, a confiar en si mismo. Toda respuesta del sujeto supone una actitud a una situación social.

De las variables o factores que con mayor fuerza influyen en la formación del autoconcepto, encontramos el rendimiento académico, así lo confirman las investigaciones de Brookover, Paterson y Thomas (1965), West y Fish (1973), Gimeno Sacristán (1976), Mintz y Muller (1977), Bridgeman y Shipman (1978), West, Fish y Stevens (1980), Rodríguez (1982) Handsfors y Hettie (1982), Beltran (1984), Garanto (1984), L'Ecuyer (1985, 1994).

La escuela se torna en el espacio donde la imagen de sí mismo se fortalece o debilita. Es un entorno condicional para el triunfo o el fracaso, ya que profesores, compañeros y la competencia académica son fundamentales en este proceso. El tema del fracaso escolar, y el tan de moda mencionado del acoso escolar están ligados íntimamente a esta realidad personal.

Es increíble el poder de influencia que el ámbito escolar tiene para la persona. Para muchos niños este lugar es determinante en la motivación y amor hacia el estudio y la generación de actitudes positivas ante lo académico (Havighurst, 1972; Burns, 1972; L'Ecuyer, 1978; Rodríguez Espinar, 1982; Garanto, 1984; Beltrán, 1984).

De los rasgos que se perciben con mayor impacto en los niños escolares, en función de la formación de autoconcepto se pueden mencionar: el nivel y tipo de inteligencia, la capacidad intelectual, las tareas escolares y el sentimiento de éxito. De igual manera influye en la elección de estudios posteriores, la actitud de los profesores a privilegiar determinadas áreas y menospreciar otras, el dedicar mayor tiempo a algunas actividades y a la expresión verbal sobre sus preferencias científicas, artísticas y profesionales.

Beltrán (1984) menciona el peso que tiene la creación de competencia académica entre los alumnos y entre hermanos dentro de la familia. Habla también de la importancia de los profesores que realmente se preocupan por la felicidad en los alumnos y por equilibrar los conocimientos y son respetuosos del tipo de inteligencia, que promueven actitudes sociales y académicas con sus valores proporcionales. Todo esto con el fin de que salgan equipados para la vida y para un desempeño social adecuado.

Podríamos afirmar que a mayor autoconcepto positivo hay un mayor rendimiento escolar, ya que existe una relación estrecha entre ambos. Según

Martínez (1987: 67) “los sujetos que rinden satisfactoriamente confían más en sí mismos y se aceptan mejor”. Para Gilham (1982) lo que el niño oye, piensa, siente hoy, influirá en lo que aprenda, piense y sienta el día de mañana. Esto es de suma importancia para el ambiente educativo.

Además del factor escolar, otra variable clave en la formación del autoconcepto es la familia, pues “los niños desarrollan una actitud positiva hacia el aprendizaje si los padres son cariñosos, se interesan por ellos y son ordenados, pero caen en lo contrario cuando desatienden, se preocupan excesivamente o son afectivamente fríos” (Op. Cit: 69). Del acercamiento en las labores escolares de los padres, depende en buena medida la construcción de la propia imagen personal.

El concepto de sí mismo tiende a modelarse en función de aquello que los padres esperan y a convertirse en aquello que el medio desea que sea (Perron, 1971). Weiner y Elkind (1983) analizan la relación directa entre el seno familiar y las actitudes proescolares.

Drekius (1968) investigó sobre la influencia que ejercen los padres en esta formación de imagen y las consecuencias que pueden presentarse por una excesiva protección e inadecuadas relaciones entre hermanos. Comenta que frente a las consecuencias negativas, el niño busca mecanismos para compensar su sentimiento de inferioridad, muchas veces a través del poder, venganza, o manifestación de la misma inferioridad.

Sumando al ambiente escolar y familiar que se han mencionado como claves en la formación del autoconcepto, algunos autores destacan por separado la figura del maestro, a pesar de ser parte del ámbito escolar. Coinciden en que el maestro(a) es una figura importante en la creación de su imagen personal.

Para Gilman (1982) el maestro además de su función como autoridad, sustituye a la madre, al entorno familiar. Según Gesell (1946) para muchos niños la maestra es su segunda madre. Y destaca que en la escuela deben encontrar las amarras necesarias para encauzar su equilibrio socioemocional.

Según Martínez (1987) el maestro influye en la forma de pensar de sus alumnos acerca de sí mismos, las autoimágenes dependen de su dedicación escolar, de los métodos que se empleen, de las agrupaciones en el aula, de la atmósfera de flexibilidad para los demás y de la rectitud consigo mismo y con la empresa iniciada. Un estilo de maestro integrador, suele producir alumnos democráticos, los cuales muestran mayor espontaneidad, iniciativa y relaciones sociales más fáciles. Fomentan la autonomía, la cooperación, el entusiasmo escolar y se crea un sentido de educación autodidacta.

Según estudios de Bandura (1969), Good y Brophy (1983), se han evidenciado algunas cualidades que los maestros deben tener con sus alumnos: simpatía, jovialidad, amistad, madurez emocional, sinceridad y confianza. Todo para promover en el estudiante una confianza en sí mismo, un alto nivel de socialización y un autoconcepto positivo.

Para Simpson y Gray (1976) si la familia tiene un papel decisivo en las actitudes de los niños, el maestro tiene la posibilidad de ayudar a sus alumnos a mejorar la autoestima.

2.6.2. *Objetivos de la unidad.*

El desarrollo de este tema nos ubica en una de las necesidades más significativas en el ámbito penitenciario. En la literatura que se ha revisado sobre este ambiente (ver capítulo 1), aparece constantemente la pobre percepción que los internos tienen de sí mismos. Este reflejo documental se confirma mediante diferentes experiencias en centros penitenciarios realizadas en varios años. Basta iniciar una conversación cualquiera para escuchar las percepciones que los internos tienen de sí mismos.

Expresiones como: “*no sirvo para nada*”, “*yo soy malo*”, “*soy el patito feo de la familia*”, “*yo no se hacer eso, él lo hace mejor*”, “*yo no tengo cualidades, solo defectos*”, y otras más, revelan esta situación preocupante de muchos de nuestros jóvenes internos. La mayoría de los conceptos que expresan de sí mismos son tomados del ámbito familiar, otra buena parte de la escuela y del mundo social en que se desenvuelven.

Cuando L'Ecuyer (1978) menciona en su esquema de autoconocimiento el punto del sí mismo-*no sí mismo*, se descubre el gran peso que tiene para un interno esta herencia negativa con la que otras personas lo han etiquetado. Y viene a ser como un efecto Pigmalión en sentido negativo. A partir de lo que escucharon en familia, en la escuela y con los amigos fueron imprimiendo en su interior una imagen que no siempre corresponde con lo que son en realidad.

Lo difícil muchas veces en estos jóvenes es poder filtrar y separar aquellas cosas que injustamente se colocaron en su conciencia y que los han condicionado a ser de una forma y otra. Hay muchos casos donde las conductas delincuenciales son solo manifestación de valores y conceptos que otros han inculcado en ellos.

Es este el fenómeno que mencionamos como “etiquetaje”, una serie de conceptos, visiones, valores, que el joven ha asumido a lo largo del tiempo como propios, aunque no correspondan a su ser íntimo. ¿Quién nace delincuente? Es aquí donde radica la responsabilidad familiar y social en la construcción de personalidades destruidas y destructivas de las que después se quejan.

En el ambiente penitenciario, el trabajo de revisión del autoconcepto y de la búsqueda de reconstrucción de éste en forma positiva es fundamental. Es cierto que todos los internos tienen un autoconcepto, pero el problema es la carga de negatividad que tiene contenida. De ahí la labor de filtrar, colar, separar aquello que no corresponde y comenzar a incorporar aquellas realidades positivas de sí mismos que tal vez nunca han descubierto.

La interiorización en el autoconocimiento va a la par en la construcción de un autoconcepto positivo, pues en la medida que el interno se va

conociendo más a sí mismo, va incorporando aquellos rasgos favorables que tenía guardados y que nadie le había reflejado. Es una tarea que supone confrontaciones serias consigo mismo y una actitud abierta para el aprendizaje sobre sí mismo. Equivale en cierta medida a aprender a desaprender y a cultivar un nuevo estilo de aprendizaje positivo. Es promover la desaparición de conceptos negativos y la incorporación de una visión real, positiva y clara sobre sí mismo. Es una labor de equilibrio, de justicia y de sano crecimiento.

Los objetivos que pretendemos en esta unidad son:

- 1.- Que el interno participante tenga la oportunidad de revisar y reflexionar sobre el concepto de sí mismo.
- 2.- Apoyar que el interno identifique las personas y ambientes que más influyeron en la construcción de su autoconcepto.
- 3.- Que el interno procure discriminar aquello que corresponde a su realidad y lo que es visión falsa de otras personas.
- 4.- Favorecer una visión objetiva de sí mismo, con los elementos personales que otros han reflejado y los que él descubre de sí mismo.
- 5.- Promover la construcción de un autoconcepto positivo y objetivo.
- 6.- Generar actitudes de revisión constante sobre las percepciones de los demás y las propias.
- 7.- Que a partir de una visión distinta sobre sí mismo, logre también un crecimiento en su autoestima y en la actitud hacia sí mismo.
- 8.- Promover una actitud de autocrítica y sentido de justicia en el mantenimiento de su propio concepto personal.

Esta unidad se compone de 4 sesiones (31 a 34).

<i>2.6.3. Sesión 31</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Mantener el nivel de integración grupal que se ha establecido. * Favorecer una mayor interrelación entre los participantes y crecimiento en la confianza. * Conocer la forma en que expresan un concepto sobre sí mismos. * Promover la reflexión sobre su autoconcepto. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • “Juego de los números” (Dominio popular. Ver sesión 3, capítulo 4) • Juego: “Cerillito indiscreto” (Dominio popular. Ver sesión 9, capítulo 4) 	(20 min)
<p>2.- TÉCNICA DE AUTOCONCEPTO</p>	(45 min)

- Técnica: “Mi vela de cumpleaños”

Descripción de la actividad:

Cada uno de los participantes debe dibujar una vela grande en una hoja. Luego debe anotar en la parte de arriba (en la llama) las cosas que más le alegran en su cumpleaños, en la parte de abajo su fecha de nacimiento y algunos recuerdos de otros cumpleaños, en la parte izquierda los invitados y la comida que quiere y al lado derecho los deseos y regalos que pide.

Después que todos hagan su dibujo y completen los comentarios, se realiza una puesta en común de todo el grupo, donde comenten como les gusta celebrar su cumpleaños. Al momento que lean las conclusiones de la parte de arriba, abajo y lado derecho, se les pide que lo hagan anteponiendo la frase “Yo soy”. Por ejemplo: “Yo soy encuentro, alegría, fiesta, etc.”

Esta actividad favorece la afirmación de concepto personal a raíz del cumpleaños.

3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE

(30 min)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- * Su disposición y participación en los juegos iniciales.
- * La realización del dibujo de la vela y la entrega completa.
- * Su actitud y participación en los comentarios ante el grupo.

RESULTADOS

Con un poco de retraso por revisiones de rutina comenzó la sesión de este día. Ya los internos esperaban en el área de la escuela con un poco de desesperación. Percibimos que algunos custodios continúan con la actitud de bloqueo ante estas actividades, a pesar de lo que digan las autoridades. Y sobre todo un grupo concreto de guardia es el que tiene actitudes más cerradas. Sin embargo, se procura que el ritmo de trabajo se mantenga lo mejor posible.

Para los internos no es novedad este tipo de cosas y amablemente nos dicen: “no se agüiten, estos son así...” (*). El hecho de llegar con el grupo de internos y observar su entusiasmo y escuchar las frases de ánimo desde luego que cambia el panorama de reciedumbre y hostilidad de los custodios. Con este ánimo grupal, con las sonrisas y bromas con relación a estos hechos se inicia la sesión de trabajo.

Los dos juegos iniciales fueron un buen recurso para establecer un ambiente propio de trabajo. El juego de los números sigue siendo un medio para observar quienes tienen una mayor habilidad mental y capacidad de concentración. El juego del cerillo indiscreto por hoy se prestó para que algunos abusaran en el tipo de preguntas hechas a los compañeros. Sin embargo el ambiente se mantuvo en confianza y mucha diversión.

La actividad sobre la vela tenía la finalidad de conocer la percepción que tienen de sí mismos en algunas cosas, la manera en que disfrutaban algunos momentos de su vida y envolverlo en ambiente de convivencia. Una vez que se dieron las instrucciones sobre el trabajo, comenzaron sus dibujos.

Hoy observamos que con mayor facilidad comienzan su labor y se concentran en lo que se les pide. Son menos los que piden apoyo a los facilitadores en la realización del dibujo o quienes piden se les explique nuevamente la actividad. Se nota un crecimiento significativo en este aspecto.

Cuando todos terminaron su dibujo se continuó con los comentarios en grupo. De manera libre y espontánea fueron expresando lo que anotaron y lo que les significó el dibujo y las anotaciones. Los comentarios más sobresalientes y de mayor coincidencia expresaban que no les gusta tener fiesta de cumpleaños, que nunca han estado acostumbrados a ellas y que prefieren que el día pase como cualquier otro. Que tampoco les gusta recibir regalos. Otros comentaron que sí les gustaría, pero que nadie se ha hecho y que se han quedado con las ganas de recibir algún regalo.

Con relación a lo escrito en sus hojas comentaban: *“a mi me gustaría que solo asistiera mi familia y que más que regalos me regalaran un fuerte abrazo”*. Otro dijo: *“yo quisiera una fiesta donde mi familia estuviera unida y contenta, aunque no me dieran regalos”*. Otro más: *“yo sí quiero que me regalen ropa y un reloj, pero no quiero ninguna fiesta porque me chiveo (+)”*. Uno de ellos expresó: *“para mi es más importante una abrazo y felicitación de mi madre que cualquier otra cosa”*. Alguno también comentó: *“yo sí quiero una fiesta con música, morras (#), buena comida, mucho pisto (&) y todos mis cuates”*. Esto refleja el deseo de vivir un cumpleaños diferente a lo que han vivido. Todos coinciden en invitar a la familia, los regalos más pedidos son de tipo afectivo: abrazos, comprensión, amor y alegría. Y deseos de salud y alegría familiar.

Los últimos en comentar expresaron: *“yo si he tenido fiestas de cumpleaños, pero no me han gustad porque todo acaba en puro desmadre (%) y en realidad no me han gustado nada. Todo es pleitos y borracheras”*. Otros coincidieron en este tipo de festejos entre amigos, alcohol y drogas. Por otro lado, otro dijo que su madre siempre ha sido detallista y que de forma sencilla les celebraba su cumpleaños y eso lo extrañaba.

El momento de comentarios fue interesante porque el ámbito de sentimientos poco a poco comienzan a abrirlo al grupo. El tema ha favorecido que de cosas cotidianas puedan comentar experiencias concretas donde implican su mundo sentimental. Aunque algunos han preferido mantener el silencio.

Con relación a la lectura de algunos conceptos con el prefijo *“yo soy”*, para algunos resultó impactante y novedoso escucharse en conceptos positivos: *“Yo soy alegría, soy fiesta, soy unidad, soy felicidad, soy familia, soy música, etc.”* Conceptos que pueden ir integrando y que también reflejan lo que son por dentro.

Para dar un sentido especial al tema trabajado se cerró la sesión con un pequeño convivio llamado de *cumpleaños para todos*. Con algunos pasteles, gelatinas, refrescos, globos y otros elementos festivos se hizo un sencillo homenaje a cada uno por su cumpleaños. Participaron todos con alegría y se logró un ambiente agradable y sano.

OBSERVACIONES: Una sesión especialmente rica e interesante por la actitud de mayor apertura que siguen mostrando, principalmente por atreverse a comentar asuntos más personales a nivel de sentimientos, sin tantos bloqueos.

Es interesante la importancia que sigue teniendo la familia en su vida personal y el valor que para ellos representa tanto a nivel sentimental como existencial. También por escuchar conceptos de presentación personal más positivos como: alegría, fiesta, felicidad, unidad, etc.

Con el apoyo de algunos elementos festivos se puede lograr una ambientación adecuada para disfrutar y destacar la importancia de agradecer y festejar la vida.

Después de la sesión, ya de regreso a la Universidad los comentarios del equipo de facilitadores estuvieron centrados en situaciones especiales con algunos de los internos y de la riqueza que se observa en su proceso.

(*) *“no se agüiten” = no se preocupen, no se angustien.*

(+) *“me chiveo” = me avergüenzo.*

(#) *“morras” = mujeres.*

(&) *“pisto” = bebidas alcohólicas.*

(%) *“desmadre” = desorden exagerado.*

2.6.4. Sesión 32

OBJETIVOS

- * Mantener vivo el espíritu de socialización y participación.
- * Crecer en el terreno de la confianza y la libre expresión.
- * Conocer algunos rasgos del autoconcepto que tienen de sí mismos.
- * Favorecer la formación de un autoconcepto positivo.

ACTIVIDADES

1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (5 min)

- Saludo y bienvenida

2.- TÉCNICAS DE AUTOCONCEPTO (90 min)

- Técnica: “Baje una estrella”

Descripción de la actividad:

Con anterioridad al inicio de la sesión, se elaboran varias estrellas de papel de diferentes colores (de preferencia una por cada participante), de tamaño mediano (20 cm., aprox.). Se anota en el reverso de cada estrella una palabra que sea calificativo personal positivo, por ejemplo: alegre, optimista, generoso, afectuoso, servicial, sano, inteligente, buen líder, amigable, honesto, etc.

Antes de iniciar la sesión de trabajo, deben pegarse las estrellas en una de las paredes del aula, sin que los conceptos queden a la vista. Una vez que se inicie esta actividad se les pide a los participantes que de uno por uno pasen a “bajar una estrella”, y sin mostrar el concepto a los compañeros lo representen con mímica para que ellos lo adivinen. Y así cada uno de los participantes se esforzará por representar de la mejor manera el concepto que le tocó. Se le dará un premio a quien le adivinen el concepto en menos tiempo. Una vez que van terminando de representarlo vuelven a pegarlo en la pared, pero por el lado donde se lea el concepto.

Una vez que se han adivinado todos los conceptos, cada participante deberá construir un autoconcepto personal con los conceptos que más se identifiquen con su persona. Al final se hace una integración grupal de la actividad y aprendizajes.

- Técnica: “Sesenta segundos”
(Vopel, 1997, tomo I: 112) (*adaptación*) (Anexo 47)

Descripción de la actividad:

Cada participante debe preparar un comercial de televisión, donde en 60 segundos hable de sí mismo y de quien es, una manera de “venderse a sí mismo”. ¿Qué puedo decir de mí en 1 minuto?

Posteriormente se forman equipos de 5 miembros donde deben preparar un comercial de televisión para dar un mensaje a la juventud. También durará 60 segundos. Al final de ambos trabajos se hace una puesta en común del trabajo.

3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE (20 min)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- * La participación en las actividades propuestas.
- * La implicación que manifiesten en los ejercicios.
- * Entregar los comerciales de equipo por escrito.
- * La actitud y apertura en los momentos de expresión grupal.

RESULTADOS

El acceso al centro en este día fue normal. El encuentro con los internos en el lugar de trabajo igualmente resultó agradable. Hubo algunos comentarios espontáneos sobre actividades deportivas que están teniendo y que están disfrutando estas competencias. De hecho algunos avisaron que llegarán un poco tarde porque les toca jugar fut-bol.

Hoy no se tuvieron juegos iniciales, ya que las técnicas a aplicar suponen más tiempo y por esa razón se inició directamente con la primera técnica. Mientras algunos facilitadores pegaban las estrellas en el muro, se continuaron con los comentarios espontáneos fuera del aula de trabajo.

Cuando todo estaba listo comenzó la primera técnica. Se les dieron las instrucciones e inmediatamente comenzaron a pasar los internos de manera espontánea. En este ejercicio se observaron varias cosas:

- a) El liderazgo de algunos, las ganas de ser los primeros en bajar la estrella.
- b) Los que generalmente se mantienen más reservados fueron nuevamente los últimos en bajar la estrella.
- c) Las habilidades para representar el concepto que les tocó y la desesperación ante el avance del tiempo de quienes son menos expresivos.
- d) Sorpresivamente algunos de quienes menos se esperaba hicieron su representación con mucha facilidad y claridad. Algunos de los últimos.

Todo se hizo entre risas, bromas y comentarios que mantuvieron un ambiente de trabajo muy sano y agradable. Cuando terminaron todos, se les pidió fueran verbalizando como se consideran a sí mismos a partir de los conceptos que leían en la pared.

Algunos decían que pocas cosas tenían positivas y casi no se identificaban. A estos se les pedía que leyeran algunos en primera persona, añadiendo “yo soy”... Esto aunque les parecía un tanto ajeno, les favoreció a encontrar los conceptos que realmente los definen. Sobre todo para contrarrestar la visión negativa que tienen de su propia persona.

Con esta ambientación de la primera técnica se explicó la segunda, relacionada con la elaboración de un comercial personal. Se les dio un tiempo considerable para la elaboración mental o escrita del mismo.

Para las presentaciones del comercial se les fue indicando expresamente quien lo iba exponiendo, sobre todo por equilibrar tanto a los animados de siempre como a los más reservados en el trabajo.

Se observó en algunos, mucha facilidad para “venderse” y sobre todo el apoyo que hicieron de los conceptos que ya se habían trabajado anteriormente. Algunos fueron muy originales y creativos en la forma de presentarse, se asemejaban a un producto de hogar, de acompañantes, de artículos de lujo, de belleza, etc. En otros, nuevamente, se observó cierta limitación para hablar de sí mismos, de hecho hubo quienes duraban solo 20 o 30 segundos.

Al hacer la integración de la actividad y rescatando los comentarios principales, hay un sentir sobre la integración de valores positivos que no creían tener, o porque no se los habían dicho o porque no los apreciaban. En la mayoría pesa un autoconcepto negativo por influencia familiar, escolar y social, dado que es lo que mayormente han introyectado. Además que el ambiente penitenciario refuerza valores negativos tanto por las autoridades como por los mismos compañeros.

Insisten en que la asistencia a este taller les ha servido mucho, que aprenden cosas nuevas sobre sí mismos y que la pasan muy bien durante las sesiones, que logran olvidarse por estos momentos de lo que viven en el centro. Con esta integración se dio fin a la sesión por cuestiones de tiempo. Se dejó la segunda parte de esta técnica para la siguiente sesión.

OBSERVACIONES: Es un dato interesante el que algunos van integrando una visión más positiva de sí mismos. Van conociendo conceptos y cualidades que tienen, pero que no se atreven a reconocer en su persona y que necesitan incorporar. Estos ejercicios facilitaron el perder un poco el miedo en los comentarios sobre su propia persona y comenzar un proceso de asimilación de cualidades y valores positivos que tienen. En algunos es notoria su evolución en pocos meses, sobre todo al hablar frente al grupo y en la expresión de sentimientos y cosas personales.

En el último momento de la sesión, mientras se hacían los ejercicios, algunos de los internos salieron a la tienda del centro para traer algunas cosas de comida para todos (refrescos, dulces, etc.). Es un gesto sumamente importante, que refleja su generosidad, atención y sentido de compartir.

Se ha dado continuidad a las entrevistas personales con quienes lo siguen solicitando. La mecánica sigue siendo la misma: mientras unos facilitadores dirigen las actividades con el grupo, otros realizan entrevistas fuera del aula. Y con otros se continúa a final de la sesión, siempre y cuando las autoridades autoricen el tiempo.

<i>2.6.5. Sesión 33</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Mantener el clima de trabajo y un ambiente de buena participación. * Favorecer la creación y asimilación de un autoconcepto positivo. * Apoyar la consolidación y expresión de este autoconcepto personal. 	
ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACIÓN INICIAL	(30 min)
<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Técnica: “Mi fecha de cumpleaños” (Dominio popular) <p><i>Descripción de la actividad:</i></p> <p>Dentro del lugar de trabajo se colocan sillas en una fila conforme el número de participantes, luego se le pide a cada uno que se suba a una silla y se mantenga en pie. Una vez colocados todos los participantes sobre las sillas se dan las siguientes instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Deben permanecer en absoluto silencio durante todo el ejercicio, solo se permitirá el lenguaje de señas. b) Deberán colocarse en orden progresivo conforme su fecha de nacimiento, haciendo los movimientos necesarios, sin bajarse de las sillas. c) Quien pise el suelo, automáticamente sale del juego. <p>Con este juego se favorece la interacción de los participantes a través del contacto físico y se promueven habilidades de expresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “Los cangrejos” (Cascón y Beristain, 1986: 7.03) (Anexo 48) 	

2.- TÉCNICA DE AUTOCONOCIMIENTO Y AUTOCONCEPTO	(60 min)
<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “Mis ídolos” (Vopel, 1997, tomo I: 116) (Anexo 49) • Técnica: “Sesenta segundos” (<i>continuación de la sesión anterior</i>) 	
3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE DE SESIÓN	(20 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Disposición y participación en las actividades propuestas. * Realización de las técnicas de autoconcepto y entregarlas por escrito. * Participación activa en los comentarios de integración. 	
RESULTADOS	
<p>El ánimo inicial se sigue manteniendo estable. Esto se observa en su saludo inicial, en los rostros serenos, en la actitud de apertura ante algún comentario y sobre todo en la puntualidad. La mayor parte de los internos mantienen una presentación limpia y adecuada, aunque no faltan quienes van con ropa deportiva o de trabajo.</p> <p>La técnica de cumpleaños resultó entretenida y divertida. La mayoría lograron colocarse en su lugar en un tiempo de 13 minutos, aunque algunos cayeron al suelo. Sin embargo se logró crear un ambiente de confianza. Algunos comentaron que el hecho de tener físicamente cercanos a los compañeros los hacía sentirse un poco raros, que es algo a lo que no están acostumbrados.</p> <p>En la técnica de los cangrejos, se tenía como una de las finalidades que los internos, al empujar hacia atrás, lucharan de alguna manera contra el concepto negativo que la familia y sociedad les impone, e intentar eliminarlo. Esto se les comentó al plantear las instrucciones.</p> <p>El hecho de ser un juego de fuerza física les llamó la atención, eso les motivó también a poner un entusiasmo especial en su realización. Una vez iniciado lo vivieron con intensidad. Cada uno luchaba a espaldas para ganar terreno con el contrario. Sacaron la fuerza al máximo, aún los de complexión más delgada. Este juego duró pocos minutos, pues el aula no es muy grande y las luchas no fueron tan prolongadas.</p> <p>Cambiando totalmente el ambiente de movimiento, voces fuertes y gritos animados, los invitamos a tomar su silla y colocarse en círculo para continuar con las demás técnicas. Se entregaron los materiales y se dieron las instrucciones para el ejercicio de los ídolos. Con el énfasis de la instrucción última del autor: cómo tomar rasgos positivos de mis ídolos para integrarlos a mi persona y con ello mejorar el autoconcepto. Se les dio un tiempo considerable para el trabajo y luego se explicó la técnica pendiente de los 60 segundos de la sesión anterior. Una vez terminados ambos ejercicios se formaron 5 equipos para integrar los comentarios.</p> <p>La técnica de los ídolos se comentó por equipos, donde surgieron comentarios de interés sobre todo por las figuras que más admiran. En los deportivos</p>	

no tuvieron problema en identificarlo, pues la mayoría son conocedores de varios famosos, igualmente en los artistas tampoco tardaron en localizarlos. Sin embargo en los escritores y políticos se observaron varios cuadros en blanco por desconocer estos personajes. En el último cuadro varios anotaron amigos, gente de su familia o profesores de escuela.

En varios equipos surgió polémica ante figuras deportivas y políticas. No fue fácil mediar las diferentes posturas respecto de si ciertos personajes anotados por algunos sean dignos de admirar e imitar, o son realmente mal ejemplo para la sociedad. Por ejemplo, en algunas figuras políticas que se mencionaron, casi la mayoría los criticaba de corruptos, incongruentes y ladrones. Y también decían que algunos personajes del deporte, pueden ser muy buenos como jugadores, pero que en su vida personal y familiar dejan mucho que desear (Vgr. Maradona, Cuauhtémoc Blanco, entre otros).

De parte de los facilitadores se insistió en que los valores positivos que descubrimos en estos personajes deben servir de ejemplo e incorporarse a nuestra vida para que el concepto personal mejore con el tiempo. Y no solo el concepto, sino la actitud de la vida por los valores que se ven reflejados en los demás.

Después de un momento de comentarios en equipo, se convocó para formar entre todos un solo círculo y escuchar conclusiones de equipo, y conocer también su propuesta de comercial de los 60 segundos.

Con relación a los ídolos, se pusieron en común algunas conclusiones de cada equipo y en general se observó lo difícil que es coincidir en visiones y descubrimiento de valores en algunos personajes concretos, sobre todo del mundo del espectáculo, deportes y políticos. Donde si hay coincidencia es en la figura de algunos profesores y amigos de infancia de quienes adoptaron valores positivos.

Al escuchar los comerciales de cada equipo también se observó que los mensajes que envían a la juventud están basados en su propia experiencia e invitan a los jóvenes a no caer en lo que ellos hicieron. Algunos de estos comerciales estuvieron bastante creativos. Un equipo dirigió su comercial a los demás compañeros del centro penitenciario para asistir a este tipo de talleres, porque les ha resultado útil y provechoso; comentaban que la pasaban muy bien, se divertían y aprendían muchas cosas. Este último equipo y su mensaje nos llamó especialmente la atención por valorar este programa realizado por ellos.

Antes de finalizar la integración, uno de los internos resaltó lo que este último equipo expresó en su comercial, diciendo que el valor de la convivencia y encuentro entre ellos les estaba ayudando bastante a él y a sus compañeros; que agradecía esta iniciativa por el beneficio que les estaba dejando. Que además de olvidarse por momentos de lo que viven dentro y de las cosas angustiantes de dentro, les ha servido para conocerse más, para conocer a los compañeros y para crecer como personas.

OBSERVACIONES: Esta sesión ha sido especialmente enriquecedora y especial. Desde las actividades de inicio como en las técnicas propuestas se observó una implicación única en los internos. Al retomar las figuras importantes que identifican como ídolos se nota una carga emocional especial, tanto con los que reconocen como buenos como con los malos.

En los momentos de discusión y polémica se observa mayor capacidad de escucha, a pesar de no estar de acuerdo con el otro. Hay un crecimiento significativo en algunos con relación a las habilidades sociales requeridas en este tipo de debates. No falta también quien fácilmente se desespera y pierde el control. Sin embargo se logró trabajar con un buen nivel de tolerancia y el sentido de discusión interesante.

Los mensajes emitidos en sus comerciales también reflejan gran capacidad y creatividad, tanto en la elaboración como en la presentación de los mismos. Quienes al inicio del taller poco participaban, se vieron ahora mucho más involucrados en esta actividad.

Finalmente una anotación muy importante: cuando dimos por terminada la sesión y ya fuera del aula, algunos se quedaron comentando con los facilitadores sobre algunos puntos de la sesión. Fue una prolongación interesante del encuentro, ya que espontáneamente se fueron integrando otros y se formó un círculo de unos 10 internos, quienes continuaron haciendo preguntas y comentarios sobre diversos temas. Esto se prolongó por más de una hora extra.

Este es un signo del interés y la implicación que van teniendo con nosotros y con el taller. Cómo reflejan con estos detalles espontáneos la necesidad del grupo, de la escucha y del aprendizaje continuo de temas totalmente espontáneos y necesarios. Descubrimos que en la convivencia natural se favorece la integración y el conocimiento entre todos los que participamos.

Nuevamente en este momento extra, nos invitaron algunos refrescos y otro tipo de golosinas para continuar el convivio. Estos gestos los seguimos apreciando y reconociendo por el sentido profundo y humano que guardan.

<i>2.6.6. Sesión 34</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Favorecer el crecimiento en la socialización de los internos y su interacción grupal. * Continuar en la promoción de la creación de un autoconcepto positivo. * Promover la expresión abierta del autoconcepto. 	
ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACIÓN INICIAL	(20 min)
<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida. • Técnica: "Dictar cuadros" (Brunet y Negro, 1991: 228-229) (Anexo 50) 	
2.- TÉCNICAS DE AUTOCONOCIMIENTO Y AUTOCONCEPTO	(60 min)

- Técnica: “Tu último año” (Brunet y Negro, 1991: 178) (Anexo 51)
- Técnica: “Inventa un cuento” (*ad hoc*)

Descripción de la actividad:

Se invita a todos los participantes a sentarse formando un círculo. El coordinador inicia contando cualquier historia donde aparece un protagonista sobre el cual girará la historia. Una vez que narre alguna parte, se le cede la palabra al siguiente participante y después de 1 minuto continua el siguiente y así sucesivamente. La narración se hará siempre en primera persona. Debe procurarse resaltar las cualidades, proyectos, acciones del protagonista, donde cada uno lo va a proyectar de la mejor forma.

El propósito es conocer la manera en que proyectan su propia persona como protagonistas de una historia. Se pretende que sea una visión positiva de cada uno.

3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE DE SESIÓN (20 min)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- * Participación activa en las técnicas propuestas.
- * Elaboración y entrega de los ejercicios solicitados por escrito.
- * Implicación y participación en la narración del cuento.
- * Participación activa en los comentarios de integración.

RESULTADOS

Para la realización de esta sesión han vuelto los contratiempos en las revisiones de acceso al centro. Nos comentaron en la recepción que han realizado reacomodos en los equipos (turnos) de custodios y eso ha repercutido en nuestra entrada. Se observa nuevamente desorganización en su funcionamiento y falta de criterios comunes. Da la impresión de volver a empezar con todo. Nos han hecho una serie de preguntas como si este equipo fuera nuevo en visitar el centro, siendo custodios que ya nos han recibido durante varios meses. Sin embargo las actitudes de prepotencia siguen aumentando.

Por este motivo la sesión se retrasó. Ya los internos suponían lo ocurrido y con relativa calma nos esperaban, a pesar de los 30 minutos de retraso. Con todo esto, procuramos dar comienzo inmediato a las actividades sin detenernos en muchos comentarios, simplemente se les dijo a los internos: “*seguimos con las mismas situaciones incómodas ante las revisiones, pero vamos a continuar con el taller*”. Ante el comentario observamos en los internos una expresión de sonrisa y desconcierto, y escuchamos también algunas verbalizaciones como: “*no se preocupen, ya nos los imaginábamos, y aquí los esperamos*”.

Para el primer ejercicio de “dictar cuadros”, una vez que se dieron las instrucciones, les pedimos a tres internos que lo coordinaran. La intención de delegar esta función era para observar habilidades en la comunicación y conducción del grupo. El resultado fue interesante y bueno, tuvieron ciertas dificultades en la explicación de los cuadros y también los dibujantes dificultades en la elaboración. Sin embargo como ejercicio para la conducción de una actividad fue bueno.

Para el ejercicio del “último año”, una vez dadas las indicaciones se concedió tiempo suficiente para el trabajo personal y posteriormente un tiempo para compartir en equipos de 5 miembros por afinidad. La dinámica del diálogo en equipo sigue siendo una estrategia adecuada para la expresión tranquila y libre de su trabajo.

Una de las finalidades de esta técnica es conocer su visión propia (autoconcepto) en el tema de proyecto a futuro, el saber qué tanto abrigan la esperanza de un cambio en ellos, en su vida y la posibilidad de proyectarse de otra manera.

De los comentarios más significativos en el trabajo en equipo se rescata el que la mayoría mantienen viva la ilusión por salir y dedicarse a cosas de provecho. Un buen número se dedicaría al salir a viajar con su familia, a conocer nuevos lugares, a instalarse en un buen lugar para no tener problemas. Ponen el valor del dinero como importante para el logro de sus objetivos. Unos cuantos (3 o 4) comentaban que de ser necesario volverían a las andadas para poder vivir bien, porque no están de acuerdo en la estructura social donde el gobierno se roba todo y los que trabajan ganan lo mínimo, lo consideran injusto.

Terminado el trabajo en equipos se les invitó a formar un gran círculo para la actividad siguiente. Se explicó en qué consistía la creación del cuento e inmediatamente comenzó la narración.

El resultado fue sorprendente por varios aspectos: el nivel de imaginación que tiene la mayoría, la capacidad para expresar la fantasía, la serie de figuras y lenguaje que utilizan, la emoción que reflejaban al sentirse protagonistas, los gestos, movimientos y expresión con que narraban. El valor constante en la historia es ser los héroes de su familia y demostrar que pueden hacer cosas buenas, para dejar de ser los que pierden contra sus hermanos u otros parientes. El dinero forma parte de casi todos los narradores y el ponerse como superhéroes. Algunos incluyeron el uso de armamento pesado y unos pocos la violencia para lograr sus fines. Sin embargo en general las partes de la historia son buenas, sobre todo porque van reflejando valores y aspectos positivos en una nueva visión de sí mismos.

En la integración final, varios de ellos resaltaban el rasgo de sentirse diferentes, al escucharse haciendo cosas positivas. Escucharse como persona que estudia, que trabaja, que está cerca de la familia, que es valorada por su trabajo, que puede divertirse sin drogas ni alcohol y que puede llevar una vida tranquila. Ellos mismos comentan que a pesar de ser un cuento, refleja lo que quisieran hacer. Nosotros, como falicitadores, aprobamos esta afirmación, insistiendo en el objetivo que sirve para proyectar una nueva imagen de sí mismos.

Todas estas actividades siguen motivando a nuevas peticiones de entrevista personal de los internos con los facilitadores. Cada vez son más los que esperan ser atendidos.

A partir de las peticiones de entrevista que han surgido de ellos, y ya son casi la mitad los que han sido entrevistados, se les ha propuesto si los que faltan también quisieran un momento de diálogo con alguno de los facilitadores, sobre todo para integrar a nivel más personal el significado del trabajo en el taller. Ante tal propuesta todos los internos estuvieron de acuerdo, solo va a ser cuestión de esperar la oportunidad para cada uno.

OBSERVACIONES: Con buenos resultados se integra esta unidad sobre la formación del autoconcepto positivo. Se observa con claridad que cuando se les brindan elementos favorables para integrar en su persona, van descubriendo que sí los tenían, pero que no los han querido reconocer o porque los demás no se los han reflejado. Es como un temor a reconocer que saben hacer cosas buenas y que tienen una serie de cualidades importantes que no se han atrevido a mostrar.

Se valora especialmente la actitud de varios para tener la entrevista personal, las cuales van siendo de mucha utilidad para acomodar y ajustar aspectos en su persona. El diálogo cercano y confidencial les va abriendo posibilidades de verse y vivirse diferentes.

La actitud ante la propuesta de ser todos entrevistados ha sido muy positiva. Incluso algunos comentaban que habían pensado vivirla, pero que les daba vergüenza solicitarla. Esto les ha dado mayor confianza.

Se observa con sumo cuidado el proceso de 4 internos en concreto. Sobre todo por el crecimiento manifiesto en lo que llevamos vivido entre la fase previa y esta parte de la primera fase. Verdaderamente ha sido un proceso significativo en ellos. Apreciamos su calidad humana, la motivación para su desarrollo y vivir diferente, su constancia, puntualidad, buena presentación y esta disposición interior para dejarse acompañar y atender aspectos importantes de su persona. De la misma manera se observa en otros que van despuntando en su ánimo de crecer. Sin embargo, en estos internos es sobresaliente su actitud para crecer.

2.7. Unidad VI Caracterología

2.7.1. Fundamentación del contenido temático

El estudio de la caracterología a través de este pequeño acercamiento, se realiza con el propósito de favorecer en los internos que participan en este taller, un conocimiento mayor en su personalidad a partir de los rasgos de carácter que son propuestos en este modelo concreto.

Esta propuesta presentada por Luigi Rossetti (1974) ha resultado útil y practica en diferentes ambientes educativos y también ha sido aplicada en ambientes penitenciarios con buenos resultados. Este autor aborda el modelo estructurado por los autores holandés y francés respectivamente: Gérard Heymans y René Le Senne, donde a partir de la combinación de tres elementos fundamentales para la clasificación del carácter, surgen ocho tipos caracterológicos para su estudio y análisis.

La *caracterología* para estos autores es el estudio metódico y sistemático de la subestructura del individuo. Es el conocimiento de la estructura congénita que sirve de fundamento al 'yo'. Esta puede ser 'general' y 'especial' (Op. Cit.).

La caracterología general es la disciplina psicológica que se ocupa del carácter o índole en su 'modo de ser y de obrar', enlazado con el fondo orgánico individual de la realidad en que se está inmerso. La caracterología especial es el estudio de los problemas más particulares, como las modalidades de los caracteres individuales. Ella define las notas según las cuales los individuos se diferencian unos de otros.

El primer pueblo que dejó constancia de su preocupación por una clasificación de los temperamentos humanos fue Grecia. Fue Hipócrates quien inició un estudio sistemático de la clasificación de los individuos en varios tipos. Aunque estudió al hombre bajo el aspecto estrictamente fisiológico y corporal, descubrió también que los elementos predominantes en el cuerpo ejercían además una influencia en el obrar del individuo. Estos elementos, según él, eran cuatro: la sangre, la flema, la bilis amarilla y la bilis negra. Ellos constituyen el 'temperamento' (Rossetti, 1974; Gutiérrez, 1980).

Según estos autores, si en el organismo predomina la sangre, se da el temperamento 'sanguíneo'; si la flema, el 'flemático'; si la bilis amarilla, tenemos el 'bilioso'; si la bilis negra surge el melancólico (nervioso).

Sanabria (1985) nos dice que Aristóteles, en la *Ética Nicomachea*, esboza una clasificación de los caracteres, aunque más de intención moral. Teofrasto, discípulo de Aristóteles compuso los *Caracteres éticos* en los que trata treinta bosquejos psicológicos según la teoría de su maestro.

En el siglo II de nuestra era, el médico griego Galeno, reemprendió la clasificación de Hipócrates. Dicha clasificación permaneció hasta el renacimiento y fue estimada como un verdadero modelo. En el siglo XVII en Francia, Jean de la Bruyère tradujo la obra de Teofrasto y la publicó en 1688. Este libro tuvo un éxito enorme en la literatura psicológica y quedó como fuente para la historia de las costumbres.

En el siglo XIX, cuando se intensificó el interés por los estudios de Psicología, hubo bastantes científicos preocupados por una psicología caracterológica, de acuerdo con criterios más científicos y modernos. Así surgen en Europa y América diversas escuelas de Caracterología. En Inglaterra John Stuart Mill, publicó en 1843 un libro donde afirma que las leyes generales de la Psicología pueden ser reducidas a una Caracterología, que denominó Etología. A este autor se sumaron posteriormente Alexander Bain, Jules August Bahnsen, Gustave Le Bon, quienes fueron afinando aspectos más específicos sobre esta ciencia, ya considerada educativa (Op. Cit.).

En su libro *Diagnostic Caractéologique*, Griéger (1952) admite la existencia de 'tipos' de carácter personal, casi al igual que en las especies animal y vegetal. Hace también la precisión que el alma humana no puede presentar clasificaciones netamente delimitadas, como si fueran cuadros rígidos. Solamente precisa que son puntos de referencia para descubrir 'tipos-modelo' que revelan rasgos constantes y que cada uno tiene gamas o matices por los cuales son graduables.

De las tipologías existentes, se presentan algunas de las principales y más típicas. Este desarrollo se realiza de acuerdo al planteamiento que realiza Rossetti (1974), de los cuales se expone de forma sintética el esquema de las Tipologías, y retomando con mayor amplitud la clasificación de Heymans-Le Senne que es la que se aplicara en este programa de intervención. Los planteamientos y autores que aparecen son retomados de la obra mencionada.

a) Tipologías con criterio somático

Presentadas por dos escuelas principales: la Constitucionalística italiana de Viola y la morfológica francesa de Sigaud y Mc. Auliffe. La primer escuela distingue en el cuerpo humano la parte vegetativa y la que interesa a la vida de relación; y pone, como base de la distinción de los individuos, la proporción entre el 'busto' y los 'miembros'. La segunda funda su teoría sobre cuatro sistemas anatómicos principales que componen el organismo humano y que se desarrollan y modifican por la acción del ambiente: muscular, respiratorio, digestivo y cerebral.

b) Tipologías con criterio somático-psíquico

Presentadas por tres escuelas principales: la alemana de Kretschmer, la italiana de Pende y la americana de W. H. Sheldon. La primera entrelaza el carácter con la forma del cuerpo. Estableció dos grupos a partir del aspecto exterior: los ciclotímicos (musculosos) y los esquizotímicos (magros y altos), donde cada grupo tiene a su vez otros derivados.

La escuela italiana prácticamente da continuidad y perfecciona el sistema de Viola. Por último, la tipología de Sheldon no es muy diferente a la de Kretschmer, en algunos puntos coincide y otros los perfecciona. Sheldon basa su tipología sobre la variedad de la constitución física y sobre la del temperamento. Lo cual tiene un doble elemento: fisiológico y psíquico.

c) Tipologías con criterio psicológico

Estas son presentadas por tres psicólogos franceses: Ribot, Fouillee y Paulhan; y por el alemán Gustave Jung (Op. Cit).

Théodule Armand Ribot, explica en su doctrina que para que haya carácter son necesarias y suficientes la unidad y la estabilidad. La unidad es la individualidad verdadera, que incluye instintos, necesidades y deseos. La estabilidad no es otra cosa que la unidad continuada por el tiempo. Este autor pone como base de su clasificación solamente la sensibilidad y la actividad, distinguiendo tres tipos de carácter: sensitivos, activos y apáticos.

Alfred Jules Emile Fouille, en su caracterología, parte de la observación común y de los elementos válidamente reconocidos a través de un análisis de naturaleza racional y descriptiva. Hace distinción entre el estudio del temperamento y del carácter. Dice que el temperamento puede ser sensitivo y activo, y en cuanto al carácter sostiene que la inteligencia es un elemento esencial. Es por eso que en el carácter hay tres elementos constitutivos: la sensibilidad, la inteligencia y la voluntad. A partir de estos elementos establece los tres tipos de carácter de su doctrina: sensitivos, intelectivos y volitivos.

Frédéric Paulhan funda su sistema en un análisis detallado del psiquismo humano. Distingue dos elementos en el carácter: uno concreto, constituido por tendencias, pasiones y deseos, y otro abstracto, representado por las leyes con las que actúan y reaccionan las tendencias en un individuo. De la fusión de las tendencias concretas y de las formas abstractas brotan los tipos de carácter.

Gustav Jung, partidario y admirador de Freud y Adler, fundador de la psicología analítica sobre la imagen de la determinación de las relaciones entre el subconsciente y la conciencia. Para explicar su teoría, Jung hace observar que en todo individuo el 'subconsciente' asume dos formas: el individual y el colectivo. El primero está formado por la experiencia personal: sensaciones, acciones, reducidas a recuerdos. El colectivo está enriquecido por los pensamientos más generales, lejanos y profundos de la humanidad. Es como un resumen de la especie humana, de la ciencia de la vida.

De acuerdo con el predominio de uno y otro subconsciente, es como surge uno u otro tipo de carácter. Y los describe como: introvertido (vuelto hacia dentro) y extrovertido (vuelto hacia el exterior). Puntualiza Jung que es difícil encontrar estos tipos en estado puro, pero que a través de gradaciones pueden encontrarse en proporción de perfecto equilibrio, dando origen a un tercer tipo que denominó: equilibrado.

d) Tipologías con criterio 'metafísico'

La principal es la del alemán Ludwig Klages, quien es llamado el 'metafísico de la caracterología', porque ha intentado constituir los principios mismos de la caracterología. Este autor estudia lo que denomina '*movientes*' y sobre este concepto funda su caracterología, un equivalente a la motivación. Distingue en el hombre el estrato de los instintos y de los movientes, esos son las reacciones individuales que empujan al hombre a actuar en una dirección.

Estos movientes permite la interpretación de las actitudes y conductas humanas. Con estos movientes de los actos humanos, Klages llega a distinguir dos tipos de carácter: los que obedecen a movientes de constricción y el que se eleva hasta los movientes de liberación. Según este autor la Caracterología asienta su base en la clasificación de los intereses directivos del carácter, considerados como funciones de la afirmación del sí o, al contrario de la donación de sí.

- *El modelo caracterológico de Heymans-Le Senne.*

Gérard Heymans nació en Ferwerd, Holanda en 1857. Psicólogo y profesor de la Universidad de Groninga. En relación con la Caracterología hizo un estudio biográfico y otro estadístico en colaboración con Wiersma en 1909. Fue psicólogo eminente en el campo de la psicología especial.

A este autor corresponde el mérito de haber intentado la primera sistematización en el terreno caracterológico y abrir el camino de la Caracterología. Sus estudios fueron realizados con el método positivo francés y su teoría se basa en la observación empírica.

Sus investigaciones se basaron en informaciones biográficas y encuestas estadísticas, para conocer características psíquicas comunes, que sirvieron como punto de partida para seleccionar rasgos fundamentales de carácter. Los elementos fundamentales que eligieron como base de su clasificación fueron tres: emotividad, actividad y secundariedad. De la combinación de estos elementos podrían obtenerse ocho tipos caracterológicos:

Emotivo-no Activo Primario (E-nA-P)	Nervioso
Emotivo-no Activo Secundario (E-nA-S)	Sentimental
Emotivo Activo Primario (E-A-P)	Colérico
Emotivo-Activo Secundario (E-A-S)	Apasionado
noEmotivo-Activo Primario (nE-A-P)	Sanguíneo
no-Emotivo-Activo Secundario (nE-A-S)	Flemático
no-Emotivo-noActivo Primario (nE-nA-P)	Amorfo
no-Emotivo-noActivo Secundario (nE-nA-S)	Apático

René Le Senne nació en Elbeuf-sur Seine (Francia) en 1882. Fue profesor de filosofía en la Sorbona, Presidente del Instituto Internacional de Filosofía. Alcanzó una plena madurez en el sistema caracterológico, elaborado por él sobre los principios de Heymans.

Le Senne adoptó la clasificación realizada por Heymans y Wiersma, y trató de complementarla sistemáticamente. La caracterología de Le Senne se funda en la distinción entre Carácter, Yo y Personalidad. Define el *carácter* como el conjunto de disposiciones congénitas que forman el esqueleto mental de un hombre. La *personalidad* incluye el carácter e implica todos los elementos adquiridos que lo han especificado en una forma determinada y su orientación sintética. El *yo* es un centro activo libre que se encuentra en el corazón del vínculo que une el carácter y la personalidad.

Le Senne estudia el carácter en su sentido estricto, es decir, lo que el individuo ha recibido de la naturaleza. Está compuesto de un doble coeficiente: el primero estrictamente fisiológico y el segundo psicológico, resultante de la herencia.

Este autor aceptó los tres elementos fundamentales de la clasificación de Heymans, a los cuales añadió con el tiempo un cuarto, que él había

considerado como suplementario: el campo de conciencia psicológica, refiriéndose a la percepción que la mente tiene de sus actos y de su estado, y dependiendo del grado de esta conciencia, se entra en el ámbito de la caracterología. Le Senne distingue dos tipos: amplio y estrecho.

Tomando como base las propuestas de estos dos autores, Luigi Rossetti (1974), establece un modelo mezclando ambos esquemas. Justifica esta combinación por los elementos constitutivos que lo forman, por ser un modelo simple y por tener una aplicación práctica en el terreno pedagógico.

Para los objetivos de este programa se retoma el modelo de este autor por considerarlo práctico, de utilidad educativa y con elementos descriptivos para la realidad de los jóvenes del centro a quienes se aplicará este programa.

NOTA: Es importante advertir sobre este modelo caracterológico que tanto los elementos fundamentales, como en los accesorios, son 'graduales'. Es decir, que admiten grados intermedios y matices de fusión. Por consiguiente, la descripción lógica posterior de los 'caracteres tipo' difícilmente se encuentra en forma pura en las personas.

Todo individuo posee fundamentalmente los tres elementos constitutivos y algunos otros accesorios, pero estos últimos asumen en él características tan peculiares, tan propias, que lo hacen individual y único. No debe pensarse encontrar una especie de retrato fiel en alguno de los tipos, sino descubrir elementos que predominan en la persona, ver los grados de fusión y conocer cuál es esa 'mezcla' que más corresponde a su 'yo'.

Es por eso que este modelo debe estudiarse con propiedad, sabiendo que no hay moldes establecidos, ni esquemas de estructura de personalidad donde muchos encajan exactamente. Es una propuesta con elementos concretos donde cada uno revisa y analiza su personalidad buscando pautas para una revisión y un crecimiento integral.

Los elementos fundamentales de este modelo caracterológico son:

a) *Emotividad:* una disposición cuya esencia consiste en vibrar interiormente, con mayor o menor intensidad, frente a los estímulos (Galli). Su papel consiste en revelar el 'grado' de la reacción de la sensibilidad frente a un estímulo que afecte al hombre de cerca, bien sea interno (imagen, pensamiento, recuerdo), bien externo (palabras, acciones ajenas o acontecimientos de la vida).

Se caracteriza por la desproporción entre la importancia objetiva del estímulo y la reacción subjetiva, por reaccionar y obedecer a estímulos insignificantes, por conceder excesiva importancia a objetos y acontecimientos que por sí no deberían conmover, vibrar excesivamente, usar expresiones exageradas, llorar o reír por nada, reaccionar violentamente ante una palabra o acto de poca importancia.

Cuando una persona suele obrar por uno o varios de estos motivos, se le clasifica como Emotivo = E. Y el que suele obrar en sentido contrario queda clasificado como no-Emotivo = nE.

b) *Actividad*: una tendencia congénita, íntima y asidua que empuja a obrar y a crearse ocasiones para obrar (Griéger, 1985).

Se caracteriza por experimentar una necesidad de obrar, las ideas e imágenes se traducen en actos, ante un obstáculo no se desanima ni se desespera, sino concentra sus fuerzas y casi se goza por las dificultades. Se obra por obrar, más que por los resultados.

Todo aquel que suele actuar generalmente así es un Activo = A. Por el contrario, quien no suele obrar así es un no-Activo = nA.

c) Resonancia de las impresiones:

- *Primaria*: es inmediata pero de breve duración, permanece mientras el estímulo ocupa el campo de conciencia psicológica clara; pero apenas el estímulo cesa, desaparece también la impresión.

Esto sucede cuando se vive completamente absorbido por el momento presente, cuando se buscan resultados inmediatos o cuando se es superficial e inconstante en los afectos.

- *Secundaria*: se da cuando una impresión, a la que se resiste inicialmente o que es advertida ligeramente, penetra poco a poco en lo más profundo de la conciencia psicológica, donde es absorbida lentamente y permanece mucho tiempo.

La encontramos cuando uno permanece bajo una impresión que dura mucho tiempo, tanto de dolor como de alegría; cuando uno no vive bajo el influjo del presente, sino que por el contrario permanece atado al pasado; cuando se sustituye la reflexión por la espontaneidad; cuando uno se repliega en su interior profundamente en todo lo que hace.

2.7.2. Objetivos de esta unidad.

Al diseñar este programa de intervención partiendo de las necesidades identificadas en los internos en la fase previa de intervención, se seleccionaron aquellos que mayor relevancia tenían en su vida personal, con miras a promover el conocimiento personal en ellos y favorecer un concepto más equilibrado de sí mismos, así como el ofrecerles herramientas concretas para el trabajo personal.

El hecho de elegir el tema sobre el carácter resulta importante por ser una herramienta de utilidad en el conocimiento personal de los jóvenes que participen en este taller. Con la revisión de este material los internos tendrán una idea más clara de este componente de la personalidad y contarán con elementos para poder describir mejor su propia persona.

La importancia principal de abordar el tema en este ambiente se basa en que mientras mayores descriptores concretos de personalidad tengan para favorecer su conocimiento, se facilita más la labor. El hecho de conocer rasgos y conductas concretas favorece la identificación con sus propias acciones. Las actitudes personales para ellos es más fácil comprenderlas cuando se reflejan en acciones que los demás hacen.

Un joven en este ambiente ha tenido pocas oportunidades de conocerse y de identificar sus rasgos de carácter. Generalmente los internos viven con un concepto que los demás les han forjado a través de la retroalimentación cotidiana, pero pocos logran establecer un perfil propio de personalidad a través del contacto con ellos mismos.

Por ello se brinda este espacio de reflexión y conocimiento. En cuatro sesiones del taller conocerán las descripciones que estos autores hacen sobre cada uno de los ocho tipos de carácter, promoviendo en ellos el conocimiento, la reflexión, interiorización y una mayor integración de su propia personalidad.

Los objetivos particulares de esta unidad son:

- 1.- Que los participantes tengan una visión general del estudio de la Caracterología.
- 2.- Que los participantes conozcan la estructura y los componentes del modelo propuesto por Heymans-Le Senne.
- 3.- Favorecer en los participantes la identificación del 'carácter tipo' que tenga mayor dominancia en su persona.
- 4.- Promover el conocimiento personal a partir de los esquemas de carácter estudiados.
- 5.- Afianzar en ellos algunos rasgos de personalidad apoyados en la revisión de los materiales propuestos.
- 6.- Apoyar el conocimiento y desarrollo de su personalidad.

Esta unidad se compone de 4 sesiones (37 a 40).

<i>2.7.3. Sesión 37</i>
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> * Mantener el ambiente de sana socialización en integración grupal. * Favorecer el conocimiento personal a partir de rasgos temperamentales. * Promover un autoanálisis a partir de los elementos teóricos que se expongan.
ACTIVIDADES

1.- AMBIENTACIÓN INICIAL	(20 min)
<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida. • Diagnóstico caracterológico inicial (Grieger, 1985) (Anexo 52) 	
2.- ESTUDIO DE CARACTEROLOGÍA	(40 min)
<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de los elementos de este esquema de Heymans-Le Senne (Rossetti, 1974) (Ver documento en anexo 53) • Revisión de los dos primeros tipos de carácter <ul style="list-style-type: none"> 1.- Nervioso (Emotivo – no Activo - Primario) 2.- Sentimental (Emotivo – no Activo - Secundario) 	
3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE	(40 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación activa en las diferentes actividades. * Realización y entrega del diagnóstico de Grieger. * Actitud de atención ante la exposición de los contenidos teóricos que se revisen. * Participación activa en la integración de comentarios. * Conocer cuáles son los aprendizajes significativos a través del contenido revisado. 	
RESULTADOS	
<p>Las cuestiones de impertinencia en las revisiones para el acceso y las actitudes negativas de los custodios que ya son rutina, las omitiremos para no resultar repetitivos. Incluso, ni la dirección ha logrado controlar esta irregular situación. Se observa con claridad que los diferentes grupos (turnos) de custodios mantienen un cierto poder que no fácilmente pierden y manejan los criterios a su antojo. La nueva estrategia del equipo de facilitadores ha sido llegar una hora antes para evitar contratiempos con los internos y respetar sus horarios del taller.</p> <p>Dada esta circunstancia hoy tenemos un poco de tiempo extra al inicio para establecer un <i>rapport</i> espontáneo, mientras todo el grupo se concentra. Estos encuentros siguen resultando dinámicos, alegres, naturales y que han propiciado un gran acercamiento entre ellos y con los facilitadores. El nivel de confianza es bueno para hablar de diferentes temas sin temor a ser juzgados o delatados. Es un espacio verdaderamente humanizador.</p> <p>Cuando llegaron todos internos del grupo comenzamos la actividad. Este día no hubo juegos al inicio ya que las actividades del día llevarían más tiempo. Además con el encuentro inicial se estableció el ambiente adecuado para trabajar como grupo. Se les explicó que con en esta sesión se cambia de tema y unidad, se hizo una breve introducción al nuevo tema y e les entregó la hoja-diagnóstico de Grieger para ser contestada. Una vez que todos terminaron de resolver su hoja se hizo una revisión general de dicho diagnóstico para afinar y confirmar respuestas. Como resultado de este diagnóstico un número de internos se coloca en el grupo de los nE-nA, P y S, es decir, amorfo y apático (10). Otro grupo en los nE-A- P y S, es decir, sanguíneo y flemático (8). Otros en los E-nA, P y S: nervioso y sentimental (6) y los menos entre los E-A, P y S: colérico y apasionado (3).</p>	

Terminada esta parte se continuó con la parte expositiva por parte de los facilitadores sobre dos tipos de carácter propuestos por el autor en estudio (Rossetti, 1974): nervioso y sentimental (ver anexo 53). Se les entregó una copia del documento como material de apoyo a los internos, sobre todo para que fueran identificando algunos rasgos personales con los que se iban exponiendo.

Durante la exposición los internos mostraron interés por el tema y estuvieron haciendo preguntas constantes para aclarar ciertos conceptos, rasgos, conductas, y buscaban la forma de aplicarlas en su persona. Sobre todo quienes habían resultado en el inventario con estos tipos de carácter.

Terminada la exposición se continuó con un momento de comentarios y análisis del documento y la búsqueda de ejemplos cotidianos. Los facilitadores continuaron exponiendo algunos ejemplos de conducta y actitudes para facilitar la asimilación del material revisado, sobre todo haciendo aplicaciones a la vida diaria.

En un momento de integración final se escucharon los aprendizajes más importantes de los internos con relación a los contenidos analizados. Varios coinciden en señalar que esto les es interesante porque nunca habían escuchado que las maneras de ser tuvieran esta clasificación respecto a los elementos que estos autores consideran básicos. Comentan que es un buen mecanismo de conocimiento personal y de las maneras de mejorar sus conductas y actitudes.

A pesar de que hoy solo se revisaron el nervioso y sentimental, del cual 6 aparecieron en esta clasificación según el diagnóstico inicial, varios comentan tener algunas conductas que en el material se señalan. A lo cual se les insistió en la reflexión que generalmente todos tenemos algunos rasgos de varios tipos, pero que hay uno que predomina más. Con un cierre a manera de síntesis se terminó la sesión.

OBSERVACIONES: Sin duda que ha sido un tema con un impacto mayor del que se esperaba, sobre todo porque estas cuatro sesiones tendrán momentos de desarrollos teóricos mas prolongados a lo cual no están acostumbrados. Sin embargo la sesión de hoy se ha mantenido en un clima de buena atención, preguntas y participación activa de parte de los internos.

Llama la atención que cuando escuchan conductas y descriptores personales los atienden con sumo cuidado como si se les describiera a ellos. Esto es algo que singularmente se observó.

El que comenten con cierto impacto que esto les sirve mucho, es significativo tanto a nivel de sus aprendizajes, como por el mismo avance del programa.

Los resultados del diagnóstico de Grieger también son significativos, pues un número importante aparecen en las tipologías menos favorecidas según los autores en estudio. Es un rasgo que deberá seguirse analizando conforme avance el taller.

<i>2.7.4. Sesión 38</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Crear un ambiente de socialización y participación en los juegos iniciales. * Favorecer el conocimiento personal a partir de rasgos caracterológicos que se estudien en el material indicado. * Promover un autoanálisis a partir de los elementos teóricos que se expongan. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (20 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juego: “¿Te gustan tus vecinos?” (Cascón, 1990: 0.09) (Anexo 2) • Técnica: “Aposento” (Cascón, 1990: 0.13) (Anexo 8) <p>2.- ESTUDIO DE CARACTEROLOGÍA (40 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación de los elementos de este esquema de Heymans-Le Senne (Rossetti, 1974) (Ver documento en anexo 53) • Revisión del segundo grupo de tipos de carácter <ul style="list-style-type: none"> 3.- Sanguíneo (no Emotivo – Activo - Primario) 4.- Flemático (no Emotivo – Activo - Secundario) • Técnica: “Sociodrama” <p style="margin-left: 20px;"><i>Descripción de la técnica:</i> Se forman varios equipos entre los participantes. A cada uno se le asigna un tipo de carácter para que represente situaciones de la vida donde se reflejen ese tipo de conductas. Posteriormente se hacen comentarios sobre sus impresiones.</p> <p>3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE (40 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación activa en las diferentes actividades. * Actitud de atención ante la exposición de los contenidos teóricos que se revisen. * Implicación en la representación del sociodrama que les corresponda. * Participación activa en la integración de comentarios. * Conocer cuáles son los aprendizajes significativos a través del contenido revisado. 	
RESULTADOS	
<p>Con un momento de intercambio informal y los juegos iniciales se comenzó esta sesión. A pesar de que los juegos son conocidos, no pierden el atractivo en el momento de aplicarlos. La diversión y el ambiente relajado son característicos de estos momentos.</p>	

Después de la ambientación inicial se continuó con la explicación de los dos siguientes tipos de carácter: sanguíneo y flemático. Durante la exposición del contenido la atención de los internos fue buena, nuevamente se observó su interés e inquietud por el tema a través de las preguntas e intervenciones que hacían. Da la impresión que de cada rasgo que se comenta y ejemplifica, ellos quieren adoptárselo. Algunos comentan que tienen todas las conductas revisadas, sin embargo poco a poco van entendiendo la predominancia de una tipología a pesar de coincidir con varias conductas. El tiempo de exposición se enriqueció con las diversas intervenciones de los participantes, van siguiendo su material y haciendo alguna anotación necesaria. Al parecer de los dos tipos revisados hoy, el sanguíneo es con el que más se identifican algunos.

Cuando terminó la revisión de los contenidos teóricos se les dieron las indicaciones para la representación de los tipos de carácter que se revisaron. Luego se formaron 4 equipos, se les dio un tiempo de preparación de su representación y algunas ideas que podían servirles como guía.

Mientras se organizaban se pudo observar el claro liderazgo de los que suelen implicarse más, y en esta ocasión en dos equipos se presentó una lucha por el liderazgo mientras se organizaban. En estos equipos no fue fácil ponerse de acuerdo por las ideas que presentaban unos y otros. En un primer momento se les dejó que solos resolvieran la situación. Un equipo logró acomodar su representación, con el enfado manifiesto de uno de los líderes y en el otro equipo intervino uno de los facilitadores para apoyar la negociación y la organización.

El momento de las 4 representaciones resultó interesante. Cada tipo de carácter fue representado por dos equipos. Nuevamente se observó creatividad, buen ingenio y habilidades de actuación en varios. Las ideas eran sencillas pero las actuaciones pusieron un tono divertido al momento. Prácticamente las cuatro representaciones tomaron a la familia como referente a las conductas que se representaron, dos equipos también hicieron relación con el centro penitenciario y sus autoridades. Al terminar las representaciones se hizo la integración de las actividades.

Con relación a los tipos de carácter no hay mucho problema en su comprensión y asimilación. Manifiestan su interés por este tema y la utilidad que les va dejando. Las inquietudes sobre la identificación con las conductas siguen creciendo en algunos y también la comprensión de que no es posible que una persona tenga todas las conductas que se van analizando. Comentan que esto va dejando aprendizajes importantes en su persona y que se van conociendo más.

De parte de uno de los facilitadores se propició el comentario sobre las reacciones y actitudes ante el trabajo en equipos y la negociación del liderazgo. En este momento uno de los internos implicados en el tema manifestó abiertamente su incomodidad diciendo “¿por qué se tienen que hacer las cosas como fulanito dice?...”. Esto causó un poco de tensión en el ambiente, pero facilitó a que otros más expresaran sus posturas de desacuerdo sobre algunos compañeros en concreto y su manera de ejercer su liderazgo, o lo que ellos llaman: “imponer sus ideas”.

Se abrió un momento intenso de discusión sobre este tema. Algunos aprovecharon para expresar situaciones de tiempo atrás que venían guardando, sobre todo vivencias ordinarias de tensión entre compañeros y que ahora en el taller coincide que se presentan de nuevo.

Algunos expresaban en un tono de molestia, con gestos de enfado, la voz acelerada y fuerte, sin dar oportunidad a la escucha. Otros con conductas más serenas expresaban sus puntos de vista. Fue un momento intenso. La labor de los facilitadores fue propiciar esta expresión abierta y libre, pero sobre todo encaminada a obtener aprendizajes y buscar soluciones adecuadas.

El mismo hecho de tener el espacio para la expresión de estos sentimientos representa ya una riqueza educativa especial. Sin embargo quedan tareas por atender en el futuro. Una de las que el mismo grupo reconoció fue la necesidad de diálogo individual entre quienes tienen algunas diferencias personales en la vida diaria y deben expresarlas frente a frente. Otra fue el distinguir lo que es trabajo en equipo y las cuestiones personales. Otra más fue la importancia de no traer al taller conflictos del deporte o de la vida del centro.

Este momento se prolongó por un buen tiempo, pero la misma necesidad lo requería. Nuevamente se observan tanto habilidades como carencias importantes ante la expresión, la escucha, la negociación y sobre todo la capacidad de regular sus emociones. A quienes se ve que hace más falta se aprovecharán las entrevistas individuales para retomar estos aspectos.

En un ambiente más sereno, se dio por terminada la sesión, invitando a los internos a integrar esta serie de aprendizajes en su vida personal y aprender de lo que los mismos compañeros les van modelando.

Cuando la sesión terminó dos de los facilitadores hablaron individualmente con los internos más implicados en la discusión, para favorecer la asimilación del momento y animarlos a dar los pasos necesarios en la solución a sus diferencias.

OBSERVACIONES: Ha sido una sesión interesante e intensa, además del contenido revisado, por la misma dinámica grupal que se generó.

Importante señalar la necesidad de la tolerancia y las habilidades de negociación, expresión asertiva y regulación emocional. Son aspectos que en la mayoría siguen percibiéndose limitados. Sin embargo la riqueza ha sido grande, sobre todo por el valor de la expresión libre, abierta y la apertura en búsqueda de soluciones.

De los aspectos más interesantes que se observaron son: la habilidad de algunos para mediar entre los mismos compañeros y la capacidad del grupo para detectar tareas y comprometerse en su solución. Esta se considera que ha sido una de las riquezas especiales del taller.

En el encuentro personal con los internos más afectados por el momento, se percibió una actitud de apertura y de buena voluntad para hablar con quienes sienten alguna diferencia. Será necesario dar seguimiento a estos internos en su proceso.

<i>2.7.5. Sesión 39</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Crear un ambiente de socialización y participación en los juegos iniciales. * Favorecer el conocimiento personal a partir de rasgos caracterológicos que se estudien en el material indicado. * Promover un autoanálisis a partir de los elementos teóricos que se expongan. * Fortalecer las habilidades de socialización y expresión asertiva. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (20 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “Canasta revuelta” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.63) (Anexo 19) • Técnica: “Jirafas y elefantes” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.63) (Anexo 18) <p>2.- ESTUDIO DE CARACTEROLOGÍA (40 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación de los elementos de este esquema de Heymans-Le Senne (Rossetti, 1974) (Ver documento en anexo 53) • Revisión del tercer grupo de tipos de carácter <ul style="list-style-type: none"> 5.- Colérico (Emotivo – Activo - Primario) 6.- Apasionado (Emotivo – Activo - Secundario) • Técnica: “Sociodrama” <p style="margin-left: 20px;"><i>Descripción de la técnica:</i> Se forman varios equipos entre los participantes. A cada uno se le asigna un tipo de carácter para que represente situaciones de la vida donde se reflejen ese tipo de conductas. Posteriormente se hacen comentarios sobre sus impresiones.</p> <p>3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE (40 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación activa en las diferentes actividades. * Actitud de atención ante la exposición de los contenidos teóricos que se revisen. * Implicación en la representación del sociodrama. * Participación activa en la integración de comentarios. * Conocer cuáles son los aprendizajes significativos a través del contenido revisado. 	
RESULTADOS	
<p>Con buen ánimo fueron llegando los internos al área de la escuela para iniciar las actividades de esta sesión. Los rostros con sonrisas habituales y los comentarios giraban en torno a lo acontecido en la sesión anterior. Siguen valorando -</p>	

como importante este taller por la oportunidad de resolver cosas que anteriormente veían como imposibles, además que les está sirviendo para funcionar mejor en la vida ordinaria del centro. Estos comentarios iniciales son buena motivación para continuar con lo programado para este día.

Los dos juegos sirvieron para crear un buen ambiente de intercambio. La vivencia fue natural en estas dos actividades, no se observó alguna reacción tensa o negativa ante los acontecimientos anteriores. Los juegos se vivieron con la normalidad habitual y con la diversión y bromas características del momento.

Terminados los juegos, se continuó con la exposición de los tipos de carácter colérico y apasionado, donde las preguntas y comentarios sobre la exposición no faltaron. Varios internos comentan en tono de broma que les gustaría tener estos tipos de carácter, aunque sus cualidades son totalmente contrarias.

Cuando terminó la exposición de los contenidos se procedió a la formación de equipos para las representaciones de los tipos de carácter. Nuevamente se formaron 4 equipos, cada tipología fue representada por dos de ellos. Se les dio el tiempo necesario para su preparación.

Para los facilitadores fue una labor especial observar el momento de preparación en equipos, dadas las circunstancias de la sesión anterior. Sin embargo el ambiente en los equipos se mantuvo tranquilo y su organización fue buena. Sigue notándose el liderazgo de los internos de siempre, aunque ahora se nota una mayor participación de quienes menos hablaban. Este es buen signo.

En el momento de las representaciones, se observó que mantuvieron en general el esquema de las otras representaciones, únicamente cambiaron las actitudes ante el nuevo material. Fue importante la precisión en la diferencia de conductas, pues estas tipologías se consideran según los mismos autores, las más positivas. Algo interesante fue ver como se proyectan como líderes positivos, como gente emprendedora, como personas inteligentes, cualidades que verdaderamente algunos tienen.

Los comentarios en la integración continuaron relacionados con las representaciones. Dicen que el ser de esta forma les evitaría muchos problemas y vivirían de otra manera. Algunos valoraron estos caracteres como ideales. Para algunos sigue siendo sorprendente cómo coinciden las características que se mencionan con personas que conocen. Y que a pesar de no existir un carácter puro, hay un buen número de rasgos que coinciden bien.

OBSERVACIONES: La sesión se realizó con tranquilidad, se percibe que lo comentado en la sesión anterior sí caló un poco en la actitud ante el trabajo en equipo. Ciertamente los líderes en conflicto no coincidieron en el mismo equipo, sin embargo en los comentarios de integración, a pesar de tener posturas distintas, no hubo grandes alteraciones.

Han resultado interesantes las conclusiones que ellos mismos sacan sobre las tipologías analizadas, cómo las valoran como ideales y se proyectan con entusiasmo ante estas cualidades. A esta altura del programa, prácticamente todos los internos participan en los comentarios de la integración final, en algunos de ellos se nota la diferencia con las primeras sesiones donde poco hablaban. El clima de escucha y atención prácticamente ha llegado a un buen nivel y se ha logrado mantener. La asistencia desde la sesión 10 ha fluctuado entre 26 y 32 internos.

<i>2.7.6. Sesión 40</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Crear un ambiente de socialización y participación en los juegos iniciales. * Favorecer el conocimiento personal a partir de rasgos caracterológicos que se estudien en el material indicado. * Promover un autoanálisis a partir de los elementos teóricos que se expongan. * Favorecer la integración grupal a través de una convivencia por el cierre de unidad. 	
ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACIÓN INICIAL	(40 min)
<ul style="list-style-type: none"> • Juego: “El correo” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.15) (Anexo 2) • Técnica: “La doble rueda” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.17) (Anexo 24) 	
2.- ESTUDIO DE CARACTEROLOGÍA	(30 min)
<ul style="list-style-type: none"> • Explicación de los elementos de este esquema de Heymans-Le Senne (Rossetti, 1974) (Ver documento en anexo 53) • Revisión del cuarto grupo de tipos de carácter <ul style="list-style-type: none"> 7.- Amorfo (no Emotivo – no Activo - Primario) 8.- Apático (no Emotivo – no Activo - Secundario) 	
3.- INTEGRACIÓN DE APRENDIZAJES	(45 min)
4.- CONVIVENCIA GRUPAL	(60 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación activa en las diferentes actividades. * Actitud de atención ante la exposición de los contenidos teóricos que se revisen. * Participación activa en la integración de comentarios. * Conocer cuáles son los aprendizajes significativos a través del contenido revisado. * Actitud de apertura en la dinámica propia de la convivencia organizada. 	
RESULTADOS	
<p>Para la sesión de este día se pidió autorización de realizar las actividades en el área llamada “La palapa”, un espacio abierto de convivencias especiales del centro y con un entorno de área verde, diferente al acostumbrado. Los motivos principales fueron: realizar las actividades en un espacio distinto y tener una pequeña convivencia como cierre de esta unidad y como integración por periodo vacacional. Además del lugar especial, nos concedieron 3 horas para el encuentro con el grupo.</p>	

La misma ambientación física favoreció un ánimo diferente en los internos, pues el espacio abierto, una mayor comodidad y la no vigilancia de los custodios fueron factores que influyeron en la creación de un clima agradable de trabajo. La asistencia fue de 30 de los internos, un número que ha sido regular en la asistencia.

El primero de los juegos ayudó a establecer la alegría como clima de trabajo, el correo es un juego conocido y los internos van poniendo un sabor especial en su implementación. La técnica de la doble rueda tuvo la finalidad de acercar un poco más en el diálogo y conocimiento interpersonal a los internos. Esta técnica se realizó en un momento como juego de movimiento y en un segundo momento como estrategia de comunicación. Los temas de charla en parejas fueron surgiendo espontáneamente. El resultado de esta técnica fue interesante, se observa un mayor acercamiento entre ellos, mayor confianza y naturalidad en el diálogo. Además la vivieron con mucha soltura y expresiones de alegría.

Para la revisión de los dos últimos tipos de carácter: amorfo y apático, se formaron dos equipos, coordinados por los facilitadores. Se fueron explicando los contenidos, se intercambiaron comentarios, preguntas y ejemplos donde todos participaron. Varios de los internos, al ir conociendo los rasgos de estas tipologías, comentaban que se sentían muy identificados (de hecho en el diagnóstico inicial de Grieger, fueron los caracteres con mayor número de resultados).

Terminado el trabajo por equipos se hizo la integración de aprendizajes en grupo, tomando en cuenta la sesión de hoy y también las otras tres dedicadas a este tema de caracterología. Este momento resultó especialmente interesante, el hecho de estar fuera del lugar ordinario de trabajo favoreció la creación de este ambiente de concentración. Varios internos hicieron reflexiones de interés sobre la importancia de este tema y los aprendizajes que a nivel personal les ha dejado. Insisten que es algo que no conocían y que nunca se habían puesto a pensar y que les es más fácil conocerse cuando les explican rasgos y conductas concretas con las cuales se sienten identificados. Algunos comentan que a pesar de ubicarse con mayor claridad en los tipos: amorfo y apático, quieren esforzarse por cambiar algunos de estos rasgos.

El tiempo de comentarios fue de casi una hora, ya que también hicieron valoraciones sobre la marcha del taller y el cómo se sienten por participar en estas actividades. Varios expresan una gratitud especial por la oportunidad de vivir estos encuentros de conocimiento personal y también por mejorar las relaciones entre compañeros. Prácticamente todos participaron en esta integración, algunos hasta dos o tres veces.

Se percibe un crecimiento grande en la actitud de escucha y atención ante los comentarios de los compañeros y las intervenciones de los facilitadores. En este cierre de unidad y de etapa pre-vacacional, se hace con todo esto una buena valoración de este programa de intervención.

Una vez que se concluyó con la integración de aprendizajes y experiencias, se dio paso a la convivencia, donde se compartieron alimentos especiales, música y diálogo espontáneo. Fue un momento igualmente rico e intenso donde se disfrutó mucho de la naturalidad, espontaneidad y buen ambiente del encuentro entre todo el grupo. Una vivencia verdaderamente reconfortante donde se percibe la confianza y cercanía de los internos entre ellos y sobre todo con los facilitadores.

Cuando llegó la hora indicada por la dirección, se concluyó la convivencia.

OBSERVACIONES: Tanto en el proceso de grupo como algunos de forma individual se va notando una evolución positiva. La sesión de hoy refleja esa intensidad personal y grupal ante las necesidades que los internos viven: socializar positivamente, expresar con confianza y libertad, intercambiar la vida, experimentarse de otra manera, vivir momentos en un ambiente diferente al ordinario, entre otras cosas. El cierre de unidad y de etapa, vivido hoy, ha sido profundo. Las actitudes que se observan en los internos desde su llegada a esta sesión y la manera de implicarse en las diferentes actividades han sido muy positivas. Se aprende disfrutando.

Algo también interesante y enriquecedor fue el momento de convivencia, donde espontáneamente se fueron formando grupos naturales de conversación, sobre los temas que se están analizando. Los mismos facilitadores quedamos acomodados naturalmente entre los diferentes grupos de internos. Fueron momentos intensos de diálogo informal sobre varios temas, donde de forma tranquila fue pasando el tiempo.

La convivencia finalizó cuando todavía el ánimo estaba para continuar, dado el interés de todos los internos y el ambiente que se había propiciado. Uno de los internos comentó en tono de pregunta: ¿Por que estos momentos no se prolongan por más tiempo?

2.8. Unidad VII Emociones y Sentimientos

2.8.1. Fundamentación del contenido temático.

En el estudio de la ética filosófica se lee en varios autores que el fin último del hombre es el logro de la felicidad. Así lo plantean Gutiérrez Saénz (1980), Sanabria (1985), Ortiz Monasterio (1990), donde retoman y parafrasean autores antiguos y modernos en su reflexión filosófica sobre el ser humano. Desde el nivel antropológico de esta reflexión hasta el sentido práctico en la vida, descubrimos que en la evaluación y encuentro de esta llamada felicidad, juegan un papel importantísimo los sentimientos. El hecho de saberse feliz implica un nivel consciente de pensamientos y sentimientos.

La reflexión filosófica durante varios siglos privilegió el aspecto racional del ser humano, partiendo del concepto *homo sapiens* que nos diferencia de otras especies, restando importancia al campo de las emociones. Sin embargo, a pesar de esto, la investigación científica a lo largo de la historia no dejó de realizar estudios sobre el aspecto emocional y sentimental del ser humano.

Existen numerosas clasificaciones de los sentimientos. Muchas de ellas tienen pretensiones genéticas; las más famosas datan del siglo XVII y figuran

en el *Traité des Passions*, de Descartes, y en la *Ética* de Spinoza. Y Ribot, Dumas, Freud y Jung han clasificado en nuestros días las tendencias y los sentimientos en nombre de la psicología científica, aparte de que los existencialistas y los fenomenólogos han aportado sus monografías descriptivas sobre varios sentimientos (Maisonneuve, 1972: 47).

Los estudios de Darwin (1854, 1872) han sido también una pauta importante para el estudio de las emociones en últimos años. Posterior a este autor han venido diferentes investigadores a realizar aportaciones importantes en este campo del ser humano. Por citar algunos: Freud (1894, 1900), Spitz (1950, 1955, 1967), Ainsworth y Boston (1952), Ainsworth y Bowlby (1954), Ainsworth (1962), Bowlby (1953, 1958, 1960), Arnold (1960, 1970), Rapaport (1953), Mead (1962), Erikson (1965, 1968), Gerwitz (1956), Ellis (1970), Fletcher (1970), Ekman (1972), Ulich (1980, 1982), Torrebadella (1997), Ekman (2003), Lewis y Haviland-Jones (2000), Goleman (1997, 1999, 2003, 2006).

En los últimos años Daniel Goleman (1997, 1999, 2003, 2006) se ha dedicado a investigar la llamada inteligencia emocional del ser humano, con el fin de equilibrar las visiones, sostener la importancia a este aspecto humano y tener una visión más objetiva y equilibrada del hombre.

Es así que las diferentes disciplinas que estudian al ser humano se complementan y enriquecen con sus aportaciones y con ello se favorece una visión holística del hombre, con miras a formar un perfil más integral.

En nuestra vida cotidiana es común hablar de conceptos como: emociones, sentimientos, afectos, cariño, amor, entre otros; los cuales en ocasiones se utilizan indistintamente y en otras se hacen precisiones sobre cada uno. Lo cierto es que el hablar del aspecto emocional del ser humano nos conecta inmediatamente con estos y otros conceptos interrelacionados, pero distintos entre sí. En el acercamiento que hacemos sobre el tema en esta investigación, se pretende hacer distinción de significados en estos conceptos.

Bowlby (1976: 128) explica que “tradicionalmente el vocablo ‘afecto’ se aplica para denotar una amplia serie de experiencias sensibles: sentimientos agradables, de zozobra, de tristeza, o bien de amor, temor o cólera. La palabra ‘sentimiento’ en sí, además con frecuencia se emplea en este sentido más amplio. El término ‘emoción’ por el contrario, suele aplicarse de manera más restringida: por regla general se limita su aplicación a sentimientos o afectos como el amor, el odio, el terror o la sensación de hambre, intrínsecamente conectados con una u otra pauta de acción”.

Este autor da más amplitud al concepto de sentimiento, que comúnmente es más utilizado y en ocasiones de manera indistinta para referirse al conjunto de experiencias sensibles de la persona. Y limita el campo de las emociones, aplicando los mismos sentimientos pero de forma más específica, un aspecto que la mayoría de las personas no distingue.

Otros autores, como Jensen y Wells (1986), Torrebadella (1997), Goleman (1997), hacen referencia en primer lugar al mundo emocional,

relacionándolo directamente con el aspecto fisiológico del ser humano, es decir, con el conjunto de respuestas orgánicas ante un estímulo. Una de estas emociones o un conjunto de ellas, una vez pensadas, dan lugar a los sentimientos, y ambos conjuntos constituyen el mundo afectivo del ser humano.

Dando continuidad a esta explicación, Torrebadella (1997: 19) define las emociones como “simples activaciones físicas breves que se desencadenan en nosotros como respuesta a algo, interrumpiendo el flujo normal de nuestra conducta”. Según esta autora hay cinco emociones básicas: alegría, afecto, miedo, ira y tristeza (Op. Cit). Por otro lado, tomando como referencia otras obras de psicología, Maisonneuve (1972: 22) afirma que las emociones son “todos los fenómenos afectivos complejos y vinculados con representaciones sensoriales o imaginativas (miedo, cólera, amor, gozo, tristeza, etc.), distinguiéndolas de las afecciones simples del placer y del dolor”. Uno y otro destacan el aspecto sensorial de las emociones.

Torrebadella (1997: 21), precisa que “cada emoción tiene un conjunto de respuestas fisiológicas específicas, a cada una corresponden sensaciones corporales en unos órganos concretos”. Lo cual establece una pauta fundamental en los procesos para educar en los sentimientos, mediante el entrenamiento en el contacto con las respuestas fisiológicas orgánicas para identificar emociones y posteriormente identificar sentimiento producido.

Las emociones tienen la utilidad fundamental de mantenernos vivos, son ellas las que nos mueven a actuar. El mismo vocablo latino nos remite a su sentido, *emovere*, que significa *agitar*. A través de las emociones realizamos diferentes acciones, recibimos diferentes respuestas y aprendemos a prevenir determinadas situaciones, por ejemplo, las emociones positivas (alegría y afecto) nos proporcionan bienestar y las negativas (miedo, ira, tristeza) nos perjudican. Las emociones favorecen también nuestra autodefensa y supervivencia (Op. Cit).

Bowlby (1976: 139) refuerza la idea de la movilidad en el ser humano al afirmar que “se halla difundida la idea de que el afecto, el sentimiento y la emoción son, en cierto sentido, las causas de la conducta, que son las que nos llevan a actuar”.

Las emociones son reacciones físicas momentáneas. Los sentimientos engloban emociones pero les añaden duración, asociándolas a un pensamiento y dándoles, según estos autores, un ‘significado psicológico’. Con ello podemos sacar una fórmula de alguna manera lógica: Emociones + pensamiento = sentimiento emocional.

La manera en que nuestros pensamientos afectan nuestras emociones fue experimentada científicamente por Schachter (Op. Cit), de aquí la importancia de educar los sentimientos a partir de los pensamientos. Varios programas en la línea de manejo de sentimiento toman como base el mundo de las ideas y pensamientos que la persona tiene, porque lo que se siente depende en gran medida de lo que se decide pensar.

El mundo emocional podemos entenderlo de forma gráfica a ejemplo de los colores básicos que componen los sentimientos, los cuales pueden combinarse dando lugar a infinidad de compuestos. Por ejemplo: revancha (ira + alegría), ternura (afecto + alegría), odio (ira + miedo), duelo (tristeza + miedo) Ekman (2003), Goleman (2003). De estos autores se puede concluir que los sentimientos son como tonalidades que combinan varias emociones, las cuales conforman la estabilidad de ánimo, identificada también como afectividad.

Daniel Goleman (Op. Cit.), afirma que los sentimientos fundamentales son dos: el amor y el odio. De ahí se desprenden los demás. Mientras que en la perspectiva de Maisonneuve (1972: 47), los sentimientos fundamentales son:

a) La alegría y la tristeza, polos del psiquismo espiritual, que conviene no confundir con el placer y el dolor.

b) Los sentimientos del yo, que tienen no solamente por sede, sino por objeto, a nuestra propia persona: amor propio, sentimiento de inferioridad, de dignidad moral, y que se interfieren incesantemente con los sentimientos sociales, en los que hay que buscar su origen.

c) El amor y el odio, que nos ponen en relación afectiva con el otro y constituyen los dos polos de la 'toma de interés'.

d) La angustia y la esperanza, sentimientos complejos y decisivos que determinan nuestra forma de 'estar' en el mundo y en el tiempo.

Desde esta lectura de conjunciones, descubrimos que el amor es sin duda el tema esencial de la vida sentimental, es la manifestación más plena de las tonalidades emocionales positivamente posibles. Y por el lado contrario, el odio es una actitud radicalmente contraria al amor. "En tanto que el amor nos impulsa hacia un objeto o una persona, el odio nos separa de ella y hasta se vuelve agresivo; el amor exalta su objeto, mientras que el odio tiende a despreciarlo y envilecerlo" (Op. Cit: 87).

La propuesta de Goleman (1997) sobre la inteligencia emocional, encierra la idea de no manejarnos únicamente por la inteligencia racional, sino desarrollar también nuestra inteligencia emocional. Esto supone un conocimiento y contacto constante con nuestro equipaje emocional para funcionar adecuadamente en nuestra vida y obtener un mayor nivel de satisfacción. En la medida que establezcamos un mayor contacto con nuestras emociones, hay más conexión interior, mayor honestidad y se esperaría también un desarrollo personal más inteligente.

Somos inteligentes no simplemente por el uso racional de la información y de las capacidades mentales desarrolladas, sino por el contacto y control de nuestras emociones, por la promoción del bienestar personal y en la misma medida la procuración del bienestar de los demás. Es aquí donde comprendemos que la felicidad es el sentido y fin último del ser humano.

A través del contacto interior, en nuestra vida debemos procurar sentirnos bien momento a momento, minuto a minuto, y no porque el mundo

esté bien, sino porque nuestro mundo interno funciona correctamente, y esto nos hace sentir bien. Esto se va logrando en la medida que somos conscientes de lo que hacemos y de asumir nuestros sentimientos tal cual son.

Según Batarse (1999) las emociones negativas más frecuentes son la agitación, un sentido de futilidad y el tedio. Pero siempre hay que tomar en cuenta que todas las emociones negativas surgen de un falso sentido de identidad. Todos los sentimientos negativos –incluyendo la tristeza y la culpa– son fruto de un yo falso.

Las negatividades múltiples que existen pueden resumirse en la hostilidad, que es una expresión agresiva de la desesperación y el dolor interno. Si el dolor interno se desvanece, también se desvanece la hostilidad. El hecho obvio de los sentimientos negativos es que por lo general son desapercibidos. Son causados ‘por nosotros mismos’ y no por acontecimientos del exterior. Un evento externo nos presenta el desafío, pero nosotros reaccionamos a él, de tal forma, no debe de preocuparnos el evento en sí, sino cómo reaccionamos ante él. Es nuestra responsabilidad feliz reaccionar constructiva y positivamente. Destruimos las emociones negativas volviéndonos conscientes de ellas. Debemos de verlas claramente, sin evasiones, sin justificaciones, sin ninguna reacción a lo que vemos dentro de nosotros mismos.

¿Cómo comenzamos el camino de tomar conciencia? Cuando empezamos a rebelarnos en contra de nuestro sistema inferior existente. En otras palabras, nos hartamos de vivir en los niveles bajos aprendidos. No necesitamos vivir en niveles de angustia y miedo todos los días. Al contrario, estaremos descubriendo que momento a momento, nos podemos sentir bien.

La rebelión debe de ser constructiva. La rebelión no debe ser dirigida en contra de personas, cosas o eventos, sino en contra de nuestros miedos. Nadie tiene poder sobre nosotros a menos que se lo suministremos voluntariamente. Cuando somos íntegros, podemos enfrentar a cualquier persona con la confianza que emana de nuestro bienestar interno. No tenemos necesidad de pedir aprobación a nadie.

En el ambiente penitenciario, esta tarea del estar bien y de la búsqueda de la felicidad no es labor fácil. Es necesaria una sana educación sobre el mundo de los sentimientos, ya que es uno de los temas más urgentes, tanto por la dependencia que mantienen con las apreciaciones externas, como por las lagunas que tienen en su propia formación.

Esta tarea se supone que debió comenzar desde el momento del nacimiento, donde el niño comienza a intercambiar afecto, y a través de él llegan los sentimientos de reconocimiento, de protección y de confianza en nosotros mismos, como lo postula Erikson (1980) al plantear el desarrollo socioafectivo del ser humano en ocho etapas progresivas. Lo primero que debemos adquirir es la confianza básica, posteriormente vendrá la autonomía, iniciativa, productividad, identidad, intimidad, generatividad, integridad.

2.8.2. Tres tareas actuales en el campo de los sentimientos

El afecto es una necesidad permanente del ser humano, por ello es importante el cultivo de nuestra inteligencia emocional. Torrebadella (1997) sugiere algunos pasos concretos:

- 1.- Darnos cuenta de nuestras propias emociones (conciencia).
- 2.- Pensar de forma adecuada acerca de las mismas.
- 3.- Comprender las emociones de los demás (empatía).

1.- Observando el entorno en el cual nos desarrollamos, descubrimos con facilidad la necesidad de *aprender a vivir en medio de un ambiente cultural inexpresivo y represivo*, donde los modelos de aprendizaje en el contacto y expresión de sentimientos no han sido los más adecuados. Paul Ekman (1972), apoyado en las teorías de Darwin afirma que “la expresión de sentimientos es innata” (Jensen y Wells, 1986: 17), realidad en la que hace falta educar en nuestra sociedad.

Desgraciadamente vivimos en medio de una cultura donde el tema de los sentimientos ha sido relegado, menospreciado y se le han colocado una serie de falsos clichés. Algunos de estas falsas creencias son: “*Los sentimientos son para las mujeres, los pensamientos para el hombre*”; “*Expresar sentimientos es signo de debilidad*”; “*Los hombres no deben llorar*”; “*Llorar es signo de debilidad*”; “*En la familia el hombre es la cabeza y la mujer es el corazón*”, entre otros. Estas ideas condicionan y reprimen la expresión de sentimientos a pesar de que la ciencia diga que es algo *innato*.

El respirar estos valores desde el ámbito familiar va creando en los hijos una vida limitada, donde se permite solo pensar y poco sentir, donde se aprende a callar lo que se siente porque está “prohibido” el abrir los sentimientos. Paradójicamente, en muchas familias, los padres modelan la expresión de sentimientos a través de gritos, violencia, maltrato, acciones inhumanas y mediante una serie de mensajes negativos que afectan el sano desarrollo de los hijos. Ante esta realidad concluimos que una de las primeras lecciones que muchos hijos aprenden en su familia es: *‘No se permite expresar sentimientos de manera adecuada, pero si puedes expresarte a través de la violencia’*.

Torrebadella (1997: 22) afirma que el ambiente “nos enseña a desoír las emociones y nos inculcan la idea de que son inferiores al pensamiento racional, propias de alguien poco evolucionado, pero las emociones son una valiosa fuente de información sobre lo que debemos hacer”. Y en ocasiones, aunque se escuchen las emociones no se permite la expresión de las mismas y vemos que “conforme los niños crecen, las influencias culturales requieren de ellos que cubran con máscaras sus emociones” (Jensen y Wells, 1986: 17).

En nuestro medio social la escuela cumple el papel de instruir sobre conocimientos y algunos elementos socializadores, pero la educación de los sentimientos no aparece en ningún programa de primaria, secundaria o bachillerato. Nuevamente descubrimos una educación limitada que solo ve la

racionalidad del ser humano y se olvida del aspecto emocional, o supone que los niños de edad preescolar ya tienen desarrollada su inteligencia emocional y no hace falta cultivar más esa parte.

De aquí la urgencia de emprender una acción educativa integral en la persona, donde se crea que tanto la razón como la emoción son importantes. El proveer desde la familia al hijo con herramientas suficientes para manejar su campo emocional, el permitir una expresión libre y abierta, el promover el contacto con sus emociones, el aprender a ponerles nombre y a expresar de forma asertiva sus sentimientos, tanto positivos como negativos.

Y continuar esta labor en los diferentes ambientes sociales donde el hijo de desenvuelva. Que la escuela asuma su papel de educadora integral, donde se hagan realidad las promesas puestas en el papel sobre su quehacer educativo, que vaya más allá de la mera instrucción y atienda el proceso educativo total de la persona. Que la escuela sea *educadora* real, es decir, promotora del desarrollo integral del ser humano, donde todos los aspectos del hombre sean atendidos con justo equilibrio.

Para Hoffman (1976) el indicador más importante de una vida emocional sana consiste en la proporción entre emociones positivas y negativas o desintegrantes. Es importante que los padres dejen a sus hijos que tengan experiencia de los altibajos de la vida emocional y social, sin resguardarlas demasiado de aquellas experiencias que les ayudan a comprender a otros niños (Jensen y Wells, 1986: 23).

2.- Convertir el espacio familiar en una escuela de formación que no olvide el aspecto emocional de los hijos. Esta labor supone una conciencia clara en la pareja de su responsabilidad como educadores, y al mismo tiempo una serie de actitudes y habilidades para el cumplimiento de esta tarea. La experiencia del contacto interior y la expresión adecuada de pensamientos y sentimientos debe ser un ingrediente esencial en cada uno, así como el establecimiento de un buen nivel de comunicación en pareja, para convertirse en modelos auténticos de comunicación afectiva y efectiva.

La realidad es que en nuestro medio, la formación para establecer una familia prácticamente no existe. Vivimos en un sistema de repetición de modelos familiares y de aprendizajes por imitación, con los que se cree que a una edad determinada ya se puede ser padre o madre. Igualmente se piensa que la vida misma es la que da los elementos para ser papá o mamá y que a ser padre se aprende 'sobre la marcha'. En la mayoría de los casos así se funciona, aunque a veces las consecuencias no resulten tan agradables.

Es común escuchar que para ser padre no se enseña, siendo una de las labores más difíciles de la vida. Pero sólo se dice y no se llega a atender ni la conciencia que esta decisión supone. En el ámbito religioso en nuestro medio se ha intentado preparar un poco en algunos temas a las parejas antes del matrimonio, con las limitantes que también esta experiencia encierra. Por un lado queda solo para quienes profesan una determinada religión y deciden hacerlo, quedando fuera ya los que optan solo por el matrimonio civil o

pertenece a otra religión. De quienes participan, hay que considerar los que asisten por convicción, siendo conscientes de esta necesidad y el sinnúmero de parejas que toman el curso como un mero trámite para salir del paso.

“Para tener hijos no es necesario superar un examen de madurez psicológica, muchas personas son padres y madres antes de ser adultos emocionalmente inteligentes” (Op. Cit: 49). Tampoco hay que hacer un examen de conocimientos o destrezas en el cuidado de los hijos, como al sacar la licencia de manejo de automóvil. La obra educativa de los hijos es mucho más profunda que eso, aunque tristemente a nivel social la preparación para ser padres tiene muy poca importancia.

La preparación desde luego no es inmediata al matrimonio (o antes de tener los hijos, cuando optan por no casarse), sino es una preparación remota que parte desde el cultivo de la propia integridad personal y del cuidado de los valores de contacto y sana expresión de sentimientos. La decisión de tener hijos supone la propia formación personal, todo lo demás será consecuencia y transmisión de los propios valores y la búsqueda de un sano desarrollo del hijo.

Torreadella (1997: 49) anticipa un peligro que se observa con frecuencia, el riesgo que “cuando los padres aún no son adultos seguros frente a sus propias emociones, crían al hijo desde una posición de carencia. Buscan primero satisfacer sus deficiencias emocionales y, sólo en segundo lugar, esperan conseguir que el hijo sea feliz, autónomo e inteligente”.

Esto se observa mucho en nuestro medio, en esa realidad del ‘aprender sobre la marcha’, donde algunos aprenden a ser padres a costa de los hijos y a querer atender sus necesidades y a proyectar sus sueños con las vidas de sus propios hijos. En ocasiones da la impresión de querer sanar su propio pasado, olvidando el deber de construir el futuro del hijo.

Con esto no quiero afirmar que la pareja, al decidir tener un hijo, tenga acreditados todos los exámenes de paternidad posibles, pero si es esperable que tengan al menos un equilibrio racional y emocional, para brindar a los hijos lo mejor de ellos y procurar su bienestar.

3.- Educar desde la familia y en otros ámbitos sociales en la comunicación asertiva de pensamientos y sentimientos. Eduardo Aguilar (1993) nos ilustra con mucha claridad en la distinción entre conductas no asertivas y asertivas. El ser no asertivo es una forma frecuentemente utilizada por nosotros, consiste en no comunicarse o hacerlo de una manera débil hablando con demasiada suavidad o timidez, ocultando lo que se piensa en contenido o intensidad, siendo comúnmente indirecto en el mensaje, rodeando el tema o disculpándose cuando la situación requiere que *hablemos claro* respecto a lo que deseamos o necesitamos.

Es una forma de actuar básicamente pasiva o débil, donde esperamos que los demás adivinen lo que requerimos en lugar de asegurarlo. Es por eso que nos colocamos en segundo lugar permitiendo que los demás abusen de

nosotros, dejando de satisfacer adecuadamente nuestras necesidades y provocándonos malestar y tensión. Todo esto de forma irresponsable.

Algunos ejemplos de conducta no asertiva, según este autor, son:

- No poder expresar con libertad los sentimientos,
- Dejar que otros abusen de ti,
- Sentir miedo al hablar en público,
- Experimentar culpa al expresar una incomodidad,
- No atreverse a reclamar algo legítimo,
- Sentirse víctima,
- Posponer el enfrentamiento de situaciones humanas en donde es necesario aliviar conflictos,
- Acumular sentimientos hasta explotar,
- Bloquearse cuando la expresión es necesaria.

Por el contrario, actuar de manera asertiva significa tener la habilidad para transmitir y recibir los mensajes de sentimientos, creencias u opiniones propias o de los demás de una manera honesta, oportuna, profundamente respetuosa, y tiene como meta fundamental lograr una comunicación satisfactoria hasta donde el proceso de la relación humana lo haga necesario.

Ser asertivo no es ganarle al otro: es triunfar en el respeto mutuo, en la continuidad de los acercamientos satisfactorios y en la dignidad humana, no importando que a veces no se logre un resultado práctico o personalmente beneficioso o inclusive que se requiera ceder.

Los componentes de la asertividad son: respetarse a sí mismo, respetar a los demás, ser directo, honesto y oportuno, control emocional, saber decir y escuchar, ser positivo y la expresión no verbal de los mensajes.

2.8.3. Objetivos de la unidad.

El tema de sentimientos es al igual que otros de los revisados a lo largo del programa, uno de los más urgentes para educar a los jóvenes en los centros penitenciarios. El énfasis en lo juvenil significa la posibilidad de moldear algunos aspectos de la vida interior en ellos, a través del desaprender algunas conductas que no les han servido y de aprender a través del ensayo nuevas conductas que les permitan vivir de forma más positiva, sobre todo en el aspecto de contacto y expresión de sentimientos.

La mayoría de estos jóvenes forma parte de ambientes familiares muy dañados en aspectos emocionales. Los niveles de comunicación familiar no han estado a un nivel adecuado para que ellos desarrollen actitudes y habilidades propias para una sana expresión. Las carencias son muchas, tanto en el recibir un mensaje como en el momento de expresarlo.

En casi todos los internos pesan los prejuicios culturales que se mencionaban anteriormente y están convencidos de que el mundo de sentimientos positivos es algo que no debe salir a la luz. Sus patrones de

conducta con relación a los sentimientos están orientados la mayoría de las veces a la figura paterna, de donde imitan lo que observaron. Es por eso que la agresión verbal y en ocasiones física se ha convertido en la única estrategia de expresión y explosión de sentimientos, dando lugar a otras conductas con mayor carga de violencia.

La represión de sentimientos es también un fenómeno común en ellos, dando lugar a fugas inadecuadas de esta carga de energía. Influye mucho en ellos el miedo al qué dirán los demás, y esto condiciona su conducta y expresión. Temen que se les juzgue de débiles o afeminados por expresar sentimientos de tipo positivo.

El medio penitenciario es un ejemplo vivo donde se percibe el fracaso en la formación familiar en el cultivo de actitudes positivas, y también el fracaso del sistema educativo, donde se ha insistido siempre en la expresión de lo que se piensa, que sea de forma clara y coherente, pero no educa en la expresión de sentimientos. Esta expresión suele aprenderse por imitación familiar y social, siendo estos los modelos más inmediatos los que forman el tipo de expresión y comunicación humana.

Ante todo lo que se observa en los jóvenes penitenciarios surge la propuesta de brindar una adecuada educación emocional que incluya el contacto personal, la identificación de sentimientos, la regulación y la expresión adecuada que contribuya a la construcción de personas más sanas y por consecuencia una sociedad menos violenta y con mayor calidad humana.

Educar en este terreno humano es importante porque: “la verbalización ayuda a clarificar el sentimiento, permite una mejor comunicación humana y se eleva la calidad de la misma y ayuda a descubrir el significado de la experiencia que se vive” (Medaura, 1989: 29). Además favorece la escucha de uno mismo y la clarificación del momento de la vida; ayuda a tener mayor comprensión personal y el significado de la experiencia.

La importancia de intervenir en la formación emocional en un centro penitenciario es porque “los jóvenes que llegan a prisión son su mayoría emocionalmente muy pobres, esto ocasionado por la falta de afecto en su infancia. Se suman también los errores educativos de los padres, que provoca en ellos la dificultad para integrarse socialmente.

Muchos de estos jóvenes se sienten frustrados afectivamente. La matriz familiar que consolida el amor, la afectividad y la seguridad, no existió en sus vidas; o si existió fue con grandes y profundas anomalías; ello hace que tales muchachos se resientan durante toda su vida” (Izquierdo, 1991: 99).

Con el grupo con quien se realiza esta intervención la pretensión es apoyar su desarrollo emocional. A partir del contacto con ellos en la fase previa se identificó este campo como una necesidad especial, de la cual ellos son conscientes. Se justifica la ubicación del tema de los sentimientos en esta última unidad para tener un clima grupal con un nivel de confianza adecuado sobre todo para la expresión sincera y auténtica de sentimientos.

No es fácil abrir el mundo de emociones a los demás, es una tarea que requiere un proceso de sensibilización y sobre todo un nivel de confianza con quienes se participa. Y especialmente en el ambiente penitenciario esta tarea es doblemente difícil, es por eso que se confía que el mismo proceso de conocimiento de ellos mismos y de los compañeros de grupo, se obtenga en esta etapa del taller un clima propicio para el trabajo del mundo sentimental.

Las técnicas y estrategias para abordar el tema son también especiales. El recurso del video es un elemento empleado para explorar de manera indirecta este mundo interior de los sentimientos, a la par de técnicas que algunos autores sugieren para un enriquecimiento personal.

Los objetivos particulares de esta unidad son:

- 1.- Que los internos identifiquen los elementos esenciales del mundo emocional y sepan identificar con los conceptos más importantes.
- 2.- Favorecer en los participantes el conocimiento de su mundo emocional.
- 3.- Promover en ellos el contacto con su mundo emocional a partir de la identificación de sensaciones.
- 4.- Que aprendan a clarificar sus sentimientos.
- 5.- Apoyar en ellos el desarrollo de la habilidad de expresión asertiva de pensamientos y sentimientos.
- 6.- Sensibilizar en la superación de falsas ideas de tipo cultural ante los sentimientos que puedan pesar en su propia persona.
- 7.- Promover en ellos la actitud de una expresión asertiva de sentimientos.

Esta unidad se compone de 10 sesiones (41 a 50).

<i>2.8.4. Sesión 41</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Crecer en nivel de confianza y cercanía a través de las actividades de socialización. * Crear un ambiente propicio para la expresión libre y abierta de aspectos personales. * Conocer los elementos y la importancia de la comunicación asertiva de sentimientos * Sensibilizar en la necesidad de esta forma de expresión. 	
ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACIÓN INICIAL	(15 min)
<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • “Juego de concentración” (Dominio popular) 	

<i>Descripción de la actividad:</i>	
<p>Se forma un círculo con todos los participantes de pie. Se elige un número sobre el cual se irá realizando el juego (Por ejemplo el 6 y sus múltiplos). Luego cada uno de los participantes va diciendo un número en orden progresivo (1,2,3,4,5...) y al llegar al 6 (número elegido) la persona que le toque no lo menciona sino que debe aplaudir y se continua con el 7,8,9,10,etc., y al llegar al 12 y demás múltiplos de 6, igualmente deben aplaudir sin mencionar el número, si hacen lo contrario van perdiendo el juego y salen del círculo. Después de alcanzar cifras altas (por ejemplo 150), se puede cambiar de número guía, para tener alguna variante.</p>	
2.- INTRODUCCIÓN AL TEMA DE LOS SENTIMIENTOS	(60 min)
<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “Inventario de frases incompletas” (González, 1993: 254-255) (Anexo 13) • Tema: “La importancia de vivir expresando nuestros sentimientos”. Documento: “Expresión asertiva de sentimientos” (Aguilar, 1993) (Anexo 54) 	
3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE DE SESIÓN	(30 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * La participación activa en las actividades propuestas. * Resolver y entregar completo el inventario de frases incompletas. * Participación activa en la integración de comentarios y aprendizajes. 	
RESULTADOS	
<p>Después de dos semanas de interrupción del taller por el periodo vacacional de abril, se reanudan las actividades. Al llegar al área de la escuela no se encontraba el grupo completo de internos, ante la confusión de fecha de reinicio. Se dio un tiempo considerable para esperar que llegaran todos los internos. Este tiempo de espera se aprovechó en diálogos espontáneos sobre las actividades de tuvieron en el centro en este tiempo y sobre las vacaciones de los facilitadores. Una vez que llegó un número considerable de participantes (24) se iniciaron las actividades.</p> <p>El juego de concentración aplicado tuvo un éxito relativo, ya que fueron bastantes las veces que se detuvo por las equivocaciones que se presentaban. Sin embargo el juego tuvo un toque de atracción e interés.</p> <p>Terminado el juego les presentó de forma general el contenido de esta última unidad, resaltando los objetivos y la importancia del mundo de los sentimientos en el ser humano. Se hizo especial énfasis en la necesidad de apertura a la vivencia personal, ya que es un tema visto en las prisiones como tabú y con cierta influencia machista. Se les comentó la razón de ponerlo al final del programa, dado que hay mayor sensibilidad al contacto personal y mayor confianza en el grupo.</p> <p>El inventario de frases incompletas de Ana María González, sirvió como instrumento para introducir esta unidad y sesión. Se le entregó a cada uno para que de manera individual lo resolvieran.</p>	

Cuando todos terminaron de contestar el inventario se hizo la exposición del tema: "La importancia de vivir expresando nuestros sentimientos". En esta reflexión se destacó la necesidad humana de vivir conectados al mundo interior en el campo de los sentimientos y en el aprendizaje de una sana expresión de los mismos. Se hizo hincapié en ir más allá de prejuicios culturales y ambientales que condicionan y reprimen en la figura masculina el mundo de los sentimientos. La exposición tuvo como guía el documento de Eduardo Aguilar Kubli (1993) sobre la expresión asertiva de sentimientos.

Durante la exposición los internos se mostraron interesados e intervenían con preguntas y comentarios sobre el tema. Ellos mismos reconocen lo difícil que es hablar de este tema en ambientes penitenciarios y también en el mundo exterior donde predomina una influencia cultural machista.

Al terminar la exposición del tema se formaron 3 equipos para retomar el inventario de frases incompletas, comentarlo a la luz del tema expuesto e intercambiar impresiones y vivencias sobre el campo de los sentimientos.

Se observó buena disposición para el intercambio en equipo. Cada facilitador estuvo atento en la coordinación de esta integración. Se fue dando lectura a cada frase del inventario y posteriormente cada interno leía su respuesta. Hubo varias intervenciones de los internos ante algunas frases donde coincidían o donde sus respuestas eran totalmente contrarias. Para algunos fue interesante descubrir que varios de sus compañeros piensan igual y que mantienen en general una estructura común en el mundo de sentimientos.

Los rasgos más sobresalientes en este intercambio fueron: la dificultad para expresar sentimientos de afecto, la mala influencia ante la expresión de sentimientos negativos, la falta de contacto interior y la falta de regular las emociones negativas. Una característica que la mayoría hizo notar es la marcada represión de sentimientos en que viven, tanto positivos como negativos y la falta de recursos y habilidades para una expresión adecuada. Comentan lo tormentoso de vivir en soledad con tantas cosas no expresadas y el daño que provoca el no expresar sentimientos.

Llamó la atención la manera en que se involucraron en el tema y la importancia que le dieron a los comentarios de los compañeros. Hubo escucha y buena atención, además de una participación activa y abierta en todos. El momento se prolongó más de lo pensado, dado el interés que tuvieron en el tema.

Para finalizar la sesión se formó un círculo grande con todos los participantes donde se escucharon los principales aprendizajes sobre el tema. De parte de cada equipo se expuso una síntesis de sus comentarios y algunos volvieron a insistir en la necesidad e importancia del tema.

OBSERVACIONES: A pesar de la interrupción de las actividades durante dos semanas, se pudo recuperar un ambiente de trabajo aceptable. Entre los comentarios iniciales con los internos manifiestan que extrañaban estos encuentros, ya que el ritmo de vida en el centro es monótono y que esto ya les hace falta.

Respecto al tema de sentimientos se percibe de entrada una relativa resistencia a la experiencia, desde luego por el esquema cultural que en que viven. Sin embargo, también expresan los internos el ser conscientes de ello y manifiestan la necesidad de aprender poco a poco a expresar de otra manera.

Sin duda favorece el proceso mismo del taller, donde a partir del encuentro con los compañeros y por el tipo de actividades que se han implementando, el nivel de sensibilidad al contacto interior es mayor, se tiene menos miedo y también han aprendido a expresar aspectos personales con mayor confianza y libertad.

<i>2.8.5. Sesión 42</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Mantener el nivel de socialización e integración logrado hasta hoy. * Favorecer el conocimiento personal a partir de la proyección de una película. * Promover la identificación de algunos sentimientos a partir de los personajes. * Promover en los participantes una mentalidad diferente al ver una película, despertando una conciencia analítica y crítica hacia el cine. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- INTRODUCCIÓN A LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Explicación de la guía de observación y análisis de la película. <p><i>Guía de observación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Identificación de personajes y los valores que reflejan. b) Sentimientos que reflejan los protagonistas de la película. c) Identificación con alguno de los personajes de la película y su justificación. d) Algunas frases o escenas que especialmente sean significativas. e) Mensajes que rescata de la película para nuestro grupo y proceso de taller. f) Aprendizaje significativo que deja el ver esta película. 	<p>(10 min)</p>
<p>2.- PROYECCIÓN DE LAPELICULA: “El rey león” (The lion king) (Dibujos animados. Walt Disney, 1994, USA, Dir: Rob Minkoff y Roger Allers)</p>	<p>(90 min)</p>
<p>3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE DE SESIÓN</p>	<p>(10 min)</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Presencia para ver la película proyectada. * Interés y atención durante la proyección de la misma. 	
RESULTADOS	
<p>Con un tiempo de diálogo informal iniciamos el encuentro de este día. Conforme fueron llegando todos los internos fuimos disponiendo el aula para la proyección de la película programada.</p>	

Después del saludo normal, se les explicó la guía sobre la cual se vería la película y sobre la cual se realizarían los comentarios y análisis en la siguiente sesión. Una vez que se dieron estas instrucciones se proyectó la película.

Cuando terminó la proyección de la película se dejó un espacio breve de tiempo para que los internos anotaran sus reflexiones, aprendizajes y observaciones sobre ésta. Y para cerrar la sesión, se hizo una reflexión breve sobre la importancia de ver películas desde diferentes puntos de análisis y se puso como ejemplo la sesión de este día.

Al despedirnos varios internos expresaron la diferencia de ver películas de otra forma, sobre todo por ser de “*caricaturas*” y tener cosas interesantes. En general comentaron que les gustó mucho la película a pesar de “*ser para niños*”.

OBSERVACIONES: Solo un rasgo interesante de la sesión: cómo a pesar de reconocer que la película era para niños, los internos se involucraron de tal forma que parecían niños en el momento de verla y hacer algunos comentarios en el mismo momento de la proyección.

También lo novedoso para ellos de ver una película con una guía de análisis, cuando están acostumbrados a ver películas solo por verlas.

2.8.6. Sesión 43

OBJETIVOS

- * Conocer la impresión y los aprendizajes de los participantes sobre la película de “El rey león”.
- * Descubrir las habilidades personales de análisis y síntesis sobre una película.
- * Favorecer la sensibilidad ante la identificación de sentimientos propios.
- * Promover la expresión y proyección de algunos sentimientos.

ACTIVIDADES

1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (20 min)

- Saludo y bienvenida
- Técnica: “Canasta revuelta” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.8) (Anexo 19)

2.- TÉCNICA DE REFLEJO DE SENTIMIENTOS (30 min)

- Técnica: “¿Cómo me siento hoy?” (Delgadillo, F.) (*ad hoc*) (cartel para reflejar sentimientos del momento presente)

Descripción de la actividad:

Se entrega a cada interno una hoja de papel bond (70 x 50 cm.) y marcadores suficientes para que a través de dibujos refleje su vivencia de sentimientos en el presente. El objetivo es responder a la pregunta: ¿Cómo me siento hoy?, a través de dibujos simbólicos que proyectará en su hoja. Posteriormente explicarán sus dibujos.

3.- INTEGRACIÓN DE LA TÉCNICA Y ANÁLISIS DE PELÍCULA (45 min)

4.- CIERRE DE SESIÓN (10 min)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- * Participación en las actividades propuestas.
- * Realización y entrega de la lámina de sentimientos reflejados.
- * Participación activa en los comentarios de integración de la técnica y la película.

RESULTADOS

Con el saludo cotidiano y la charla espontánea se fue formando un ambiente agradable para el trabajo de este día. Los internos continúan con su torneo deportivo “intramuros” y los comentarios de este momento fueron sobre resultados y anécdotas. Reflejan que el deporte es una actividad importante para su vida y un momento donde pueden desconectarse de situaciones problemáticas del centro, es un espacio donde descansan y se relajan, aunque para otros es medio de entrar también en conflicto con otros compañeros.

El juego de “canasta revuelta” fue con el que iniciamos las actividades programadas para este día. Al ser ya conocido, las instrucciones fueron rápidas y su realización resultó entretenida y divertida. Se observa que a pesar de lo sencillo de un juego, los internos descansan y se divierten como niños. Gozan de cualquier eventualidad del juego y se implican en disfrutar el momento.

Después del momento de juego, se les explicó la técnica a trabajarse hoy, se les entregaron los materiales y se les dio tiempo necesario para el trabajo individual.

La reacción en un buen número de internos fue de duda. Sus rostros, expresiones y comentarios eran sobre ¿cómo le hago? ¿Cómo pinto mi sentimiento? Comenzaron a acercarse a los facilitadores para aclarar más lo que iban a hacer. Poco a poco fueron comprendiendo y fueron dibujando sentimientos. Hubo algunos que en cuanto se dieron las instrucciones, rápidamente comenzaron su trabajo.

Se sigue observando una disposición buena para las actividades, reflejan un gusto al hacer las cosas y manifiestan más familiaridad con el tipo de actividades que se les brinda. Prácticamente han adoptado el estilo de trabajo de taller y se integran rápidamente a la actividad. Conforme van terminando, algunos se acercan con otros compañeros para observar cómo hace su dibujo, otros se acercan con los facilitadores para comentar algún asunto o simplemente comentar su trabajo.

Cuando terminaron todos, se dio paso a la exposición de dibujos y sus significados, en sesión grupal. Algunos hicieron anotaciones al lado de los dibujos para facilitar la comprensión. A pesar de las dificultades al inicio de esta actividad, los dibujos reflejaron con mucha claridad el objetivo de la técnica. Conforme fueron - - -

explicando sus trabajos, nos dimos cuenta de los sentimientos que en ese día o en ese momento vivían. Los sentimientos que más aparecen en sus dibujos son: alegría, miedo, afecto, coraje, tristeza, soledad, enojo y abandono. Se percibe mucha claridad en el trabajo de identificación de sentimientos, de ponerle nombre a lo que experimentan interiormente.

Apoyados en estos comentarios y sin perder el ambiente de escucha e interés que tenían los internos se hizo la conexión con la película "El rey león". Se introdujo este giro en los comentarios a partir de la analogía que guarda el león de la película con el ser humano, de ver su proceso de maduración y desarrollo. Que los sentimientos que se identifican corresponden muchas veces a la propia vivencia.

Un interno comentó: *"cuando se clarifica lo que uno siente, es más fácil expresarlo. Eso me pasó con la película y hoy también"*. Otro dijo: *"yo me confundo con mis sentimientos y me desespero conmigo mismo; no se como identificar lo que siento, pienso que es una cosa y se mezcla con otra"*.

Este fue un momento donde se percibe mayor fluidez en la expresión de sentimientos. Se comprueba con claridad lo que este interno anterior dijo sobre la necesidad del contacto para la expresión del sentimiento.

De la película rescataron principalmente los siguientes sentimientos: tristeza, soledad, afecto, abandono, sufrimiento, miedo, cobardía, cariño, entre otros. Un tema que fue constante en estos comentarios fue la importancia de la figura paterna en la vida, de la necesidad de su presencia y también de las consecuencias negativas cuando no se tiene. Casi todos comentaron la "soledad" de Simba y la necesidad del padre. Entre los valores que mas mencionaron están: lealtad, amistad, importancia del sufrimiento en la vida, necesidad de apoyo y la responsabilidad.

Uno de los internos leyó algo que anotó al final de la película: *"es bueno tener la confianza de encontrar una persona que te motive para poder darte cuenta de lo que eres ahora. Es bueno tener amigos para alegrarte y animarte"*. Otros destacaron la importancia de descubrir quien es uno mismo y no tener miedo a enfrentar el pasado *"aunque duela"*.

Uno de ellos a partir de la figura de la noche y las ramas en búsqueda del charco donde se reflejaba Simba, comentó: *"a veces en la vida nos tocan momentos de mucho enredo y oscuridad, pero debemos lograr descubrirnos a nosotros mismos"*. Comentaron la necesidad de tomar conciencia del propio proceso personal y de ubicarse en el momento que viven, saber asumir el pasado y pensar en proyectar un futuro distinto.

Otro vio reflejada su situación en una de las últimas escenas de la película, cuando regresan al reino, ven todo destrozado y comienzan a reconstruir. El dice que así ve el mundo familiar que dejó, pero que al salir del centro debe ir a dar vida y a reconciliarse con lo que dejó fuera. *"Debo también reconstruir lo que destruí"*. Otro habló de la presencia constante del mal, del cuidado que se debe tener ante malas influencias por el daño que hacen personas concretas de la sociedad y de la propia familia.

El momento de integración a través de estos comentarios fue realmente intenso y emotivo. Se logró un nivel de profundidad e intimidad especial. Algunos expresaron aspectos delicados de su persona y experiencias de vida a partir de la película y su dibujo. Hubo quienes derramaron lágrimas al hacer algún comentario y --

quienes se detenían al hablar porque la emoción les ganaba. El clima de respeto y escucha fue grande. Eran momentos de atención y silencio especiales. No cabe duda que el proceso grupal va dejando una huella significativa.

El tiempo nuevamente fue superado ante las necesidades del grupo. Nos prolongamos por casi 40 minutos más. Sin embargo el sentir del grupo y de la atención de necesidades justifica estas prolongaciones.

OBSERVACIONES: Importante resaltar la calidad del encuentro y la apertura en la expresión de sentimientos. Las verbalizaciones y las manifestaciones no verbales reflejan la sensibilidad y profundidad de los internos.

El sacar conclusiones vivas como: “Cuando se logra clarificar un sentimiento, se facilita más su expresión”, pone de manifiesto la riqueza interior que van viviendo. Esto va acompañado de lágrimas, voz quebrada, sudoración en las manos al hablar y otras señales mínimas que reflejan la intensidad de su vivencia.

Destaca la capacidad en varios de clarificar sentimientos, de hacer análisis profundos a partir de los elementos de la película y hacer aplicaciones claras y directas a la vida. Algo que realmente sorprende y estimula este tipo de actividades.

2.8.7. Sesión 44

OBJETIVOS

- * Mantener el nivel de socialización e integración logrado hasta el día de hoy.
- * Favorecer el conocimiento personal a partir de la proyección de una película.
- * Promover la identificación de algunos sentimientos a partir de los personajes.
- * Promover en los participantes una mentalidad diferente al ver una película, despertando una conciencia analítica y crítica hacia el cine.

ACTIVIDADES

1.- INTRODUCCIÓN A LA SESIÓN (10 min)

- Saludo y bienvenida
- Explicación de la guía de observación y análisis de la película.

Guía de observación:

- a) Identificación de personajes y los valores que reflejan.
- b) Sentimientos que reflejan los protagonistas de la película.
- c) Identificación con alguno de los personajes de la película y su justificación.
- d) Algunas frases o escenas que especialmente sean significativas.
- e) Mensajes que rescata de la película para nuestro grupo y proceso de taller.
- f) Aprendizaje significativo que deja el ver esta película.

2.- PROYECCIÓN DE LAPELICULA: “Instinto”	(115 min)
(Instinct. USA. 1999. Dir: Jon Turteltamb. Protagonista: Anthony Hopkins. Novela de Daniel Quinn)	
Sinopsis: Ethan Powell (A. Hopkins) es un antropólogo importante que evadiendo la vida social dedica su tiempo a estudiar gorilas en la selva de Ruanda. Se le acusa de varios crímenes, por lo cual se le interna en hospital de enfermos mentales, ante el silencio prolongado en el que vive y el aspecto físico que tiene. El psiquiatra Theo Caulder se interesa por sacarlo adelante y conocer la verdad profunda de su vida.	
3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE DE SESIÓN	(10 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Presencia para ver la película proyectada. * Interés y atención durante la proyección de la misma. 	
RESULTADOS	
<p>Con el saludo ordinario y reviviendo algunos aspectos de la sesión pasada se abrió el momento inicial de trabajo de esta sesión. Mientras llegaban todos los participantes se mantuvo un clima de comentarios espontáneos sobre cosas ordinarias del centro, su torneo deportivo y algunos incidentes con las autoridades.</p> <p>Cuando llegaron todos, se introdujo brevemente la película y se explicó la guía de observación. Prácticamente se seguirá el mismo esquema de la película anterior.</p> <p>Después de las instrucciones iniciales se proyectó la película. En este tiempo mostraron nuevamente interés y atención ante la película. Al final se les dio un tiempo para que hicieran sus anotaciones y hacer alguna pregunta sobre algún aspecto especial de la película. Se les recordó que los comentarios del análisis se realizarán en la siguiente sesión.</p> <p>OBSERVACIÓN: La participación igualmente positiva, refleja el interés por estas actividades que para la mayoría son novedosas. El hecho de ver una película desde otro ángulo les sigue despertando inquietud e interés especial.</p>	

<i>2.8.8. Sesión 45</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Conocer los aprendizajes de los participantes sobre la película de “Instinto”. * Descubrir las habilidades personales de análisis y síntesis sobre una película. * Favorecer la sensibilidad ante la identificación de sentimientos propios. * Promover la expresión y proyección de algunos sentimientos. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (15 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Juego: “¿Quién empezó el movimiento?” (Bustillos y Vargas, 1990: 1.39) (Anexo 26) <p>2.- TÉCNICA DE REFLEJO DE SENTIMIENTOS (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “Lámina de sentimientos” (Delgadillo, F.) (<i>ad hoc</i>) <p><i>Descripción de la actividad:</i></p> <p>Se colocan 4 láminas de papel bond al frente del aula y cuatro en la parte posterior, cada una con el nombre de los actores principales de la película: antropólogo, psiquiatra externo, custodios e hija.</p> <p>En las láminas del frente los internos deberán escribir los sentimientos que vieron reflejados en cada personaje y en las láminas de atrás lo que ellos sienten por cada personaje.</p> <p>3.- INTEGRACIÓN DE LA TÉCNICA Y ANÁLISIS DE PELÍCULA (45 min)</p> <p>Importancia de aprender a identificar el “<i>proceso natural de sentir</i>” y de clarificar necesidades a partir de los sentimientos identificados.</p> <p>4.- CIERRE DE SESIÓN (10 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación en las actividades propuestas. * Realización del ejercicio en las láminas colocadas. * Participación activa en los comentarios de integración de la técnica y la película. 	
RESULTADOS	
<p>Con el juego: “¿Quién empezó el movimiento?”, se iniciaron las actividades de esta sesión, después de haber tenido un momento previo de intercambio informal y diálogo espontáneo, mientras llegaban todos los internos que participan.</p>	

El juego sigue siendo un recurso de socialización y participación entre internos y facilitadores. Se observa una actitud de participación abierta, alegre y natural de los internos, lo viven con sencillez y espontaneidad. Después de un tiempo de relax con el juego, se pasó a la siguiente actividad.

Para el ejercicio de los sentimientos, se colocaron las láminas en las paredes del aula para la puesta en práctica, se explicó el procedimiento y comenzó su realización. Los internos fueron levantándose para anotar los sentimientos que identificaron. Algunos lo traían por escrito, conforme las anotaciones que hicieron después de ver la película.

Cuando terminaron todos de hacer sus anotaciones en las hojas, se formó un círculo grande con todos los participantes para hacer la integración con los comentarios generales.

El psiquiatra externo fue el personaje que más llamó la atención y de quien más comentaron. Los sentimientos que identifican en él son: paciencia, esperanza, interés, amor, servicio, libertad, compromiso consigo mismo, esfuerzo por lograr lo que quería.

Sobre los custodios comentaron que son situaciones que ellos viven todos los días y que no se les hace nada nuevo. Resaltaron algunos valores y sentimientos del protagonista y muy poco de la hija. El psiquiatra fue quien más llamó la atención por su actitud de esperanza en que el sujeto podía salir adelante.

Para la integración final se formaron tres equipos, coordinados por los facilitadores donde se continuó comentando la importancia de la vida en prisión, el saber ver la utilidad y las grandes lecciones que deja. Para algunos comenzó siendo una experiencia de sobrevivencia y con el paso del tiempo han obtenido aprendizajes que tal vez en otro lado no hubieran alcanzado.

Una de las cosas que comentan como más importantes es la oportunidad que se tiene de reflexionar sobre la vida y sobre sí mismos. Además valorar lo que la familia significa desde este entorno de pérdida de libertad. El aprender a tratar a los custodios para “no embroncarse” ni con ellos, ni con uno mismo. La importancia de aprender a relacionarse con los compañeros para no tener problemas ni dentro del centro, ni fuera una vez que salgan.

Varios comentan la importancia de asumir las condiciones del ambiente y hacerse a la idea para no sufrir tanto. Ir midiendo el terreno, saber donde pisan, con quien hablas, qué le dices, cómo se lo dices. Todo para sobrevivir bien y no tener tantos problemas. La mayoría coincide en “llevársela tranquilo”, para no sufrir.

Uno de ellos expresó: *“uno tiene que hacerse la idea de vivir aquí, porque vamos a durar buen rato y debemos tenerlo claro. Así que es importante conocer ‘quien es quien’ para no regarla. A los ‘jefes’ hay que darles por su lado, con los custodios llevarla tranquila, sin que te pisen, pero sin pasarte, porque luego te las cobran. Y con los compañeros ir midiendo el campo... porque hay de todo. A los psicólogos hay que decirles lo que quieren escuchar y tan tan”.*

A raíz de estos comentarios surgieron más reflexiones sobre la estancia en prisión y la necesidad de adaptarse rápidamente. Uno de ellos: *“cuando llegas aquí ya todos saben quien eres y que hiciste, saben tu historia y procedencia. Es cuestión de*

que poco a poco te ganes el respeto. Con unos es más fácil, pero con otros es necesario trabajarlos más. Es bueno saber 'olfatear' a la gente, para que no te brinque. Con el tiempo te adaptas y descubres que hay gente que vale y también hay unos hijos de la \$%&"# (palabra ofensiva). En el fondo es buscar la tranquilidad, porque el que busca bronca rápido la encuentra. Aquí cada quien encuentra lo que quiere".

Haciendo referencia a la película, uno de los internos pregunta si obedecer siempre a los custodios o no. Para él la obediencia significa dejarse "dominar" y no esta dispuesto a hacerlo, porque el debe "rebelarse" y tener clara la defensa de su persona. Y continúa su reflexión: *"Tengo claro quien soy, cómo soy y decido ser así... Desde los 8 años no me gusta que me digan lo que tengo que hacer, no me gusta que digan que deje la droga porque eso me acerca más, yo sabré cuando la dejo.*

Me afecta mucho el sentirme menos, el saberme cero a la izquierda, porque los demás son diferentes a mí... sobre todo los custodios. Yo sé por qué me drogo: porque me faltó el cariño de un padre, porque no lo tuve y es 'gacho' sentirse solo, sin papá. La droga me hace sentir bien, nunca mal, me da alegría.

He pensado que dentro de dos años, cuando tenga 25, quiero cambiar, ser otro, encerrar la rebeldía y la droga y que salga el "X" diferente...Me gustaría ser como ustedes que vienen de la universidad, vivir y pensar como ustedes, vivir sin drogas. Yo sé que cuando lo decida seré diferente. Quiero salir de esto para sacar a mi hermano adelante, para estudiar y poderme explicar el porqué se droga él y ayudarlo a salir adelante. Y para demostrarle a mi madre y a otra gente que cambiaré cuando yo lo decida y vean que si puedo hacerlo."

Ante estos comentarios el ambiente fue tornándose más íntimo y las actitudes de escucha y respeto eran claras. Estos comentarios impactaban a todos y el mismo silencio acompañaba los sentimientos expresados.

Un último comentario antes de cerrar la sesión: *"Cuando uno esta fuera haciendo cosas indebidas, no piensa que va a caer aquí. Sin embargo, ante las malas jugadas a uno lo agarran. De momento uno quiere culpar a todo el mundo de su desgracia, pero con el tiempo asumimos que es responsabilidad nuestra.*

No es nada agradable vivir aquí y ser señalado por todo mundo ante el error que cometimos. Ya es bastante castigo el señalamiento de los demás, aparte de la privación de la libertad. Y en esta situación uno tiene que aprender a vivir aquí. Los primeros días uno no acepta todo esto, ve como enemigos a todos y pensamos que el tiempo va a pasar rápido. Sin embargo, con el contacto con los compañeros vas entendiendo que debes adaptarte, que debes abrirte a la buena relación, que debes cuidarte de mil cosas aquí dentro y sobre todo a sufrir lo menos que se pueda el tiempo que tenga que estar.

A mi poco me visitan de mi familia y eso hace que el tiempo se me haga más pesado, aunque también te acostumbras a cargar con ese castigo de familia, una especie de 'ley de hielo'. Pasa el tiempo y esto se hace más llevadero, menos angustiante y nunca dejas de pensar y soñar en el día que saldrás de aquí".

Como parte importante de este momento se explicó gráficamente a los internos el movimiento interior que surge ante la presencia de diversos sentimientos y la importancia de identificar necesidades a partir de los sentimientos que tienen. Se pusieron como ejemplos algunos de los sentimientos que ellos mismos acababan de -

expresar para hacer más viva esta situación. Y ver que detrás de cada sentimiento hay una o un conjunto de necesidades que deben atenderse para que el sentimiento se acomode de forma adecuada.

Hubo más comentarios sobre su vivencia en el centro, a raíz de los sentimientos que la película les provocó. La sesión se prolongó por más tiempo del programado dado el ambiente de las reflexiones.

OBSERVACIONES: La conjunción de diferentes circunstancias ha traído como resultado una sesión muy enriquecedora y profunda. El proceso vivido, la familiaridad con el grupo, la confianza que se ha establecido, las técnicas implementadas y el ambiente creado son parte de este conjunto de factores.

Hoy se rescata principalmente el sentido de la vivencia en prisión y la relación entre custodios y compañeros. La actitud que tienen actualmente a diferencia de cuando ingresaron al centro. Además de los aprendizajes que les han resultado especialmente significativos.

Otro rasgo clave de esta sesión es la apertura para expresar vivencias, sentimientos y cosas significativas de la vida. Algo que en las primeras sesiones sería imposible, pero que como fruto del proceso se puede apreciar ahora.

Se observan importantes signos de vivencia emotiva, tanto en quienes hablan como en los que escuchan: tonos de voz quebrados, movimiento en manos, lágrimas, ritmo cardíaco acelerado, tensión muscular en rostro y cuello, etc. Son momentos que comentan no estar acostumbrados y por eso les cuesta más.

2.8.9. Sesión 46

OBJETIVOS

- * Crear un ambiente de socialización favorable para el trabajo en grupo.
- * Conocer el programa de trabajo de el área de Derechos Humanos de de la UAA.
- * Que los internos conozcan sus derechos dentro del centro y los beneficios que la ley les otorga.
- * Resolver dudas sobre los derechos humanos dentro del centro.

ACTIVIDADES

SESIÓN ESPECIAL:

Por motivos especiales, esta sesión interrumpe la programación del taller. Desde hace algún tiempo, a petición de los internos se invitó a la persona responsable del área de Derechos Humanos de la UAA, y esta fue la fecha en que concedió tener el encuentro con el grupo.

La sesión fue asumida en su totalidad por la Mtra M. E. O., invitada especial, en coordinación con el equipo de facilitadores de este taller, bajo el siguiente orden:

1.- Técnica de presentación con una característica personal (Dominio popular).

Descripción de la actividad:

Sentados en círculo todos los participantes van mencionando su nombre uno por uno, mencionando su nombre, apellido y dos características positivas de su persona que inicien con las letras de su nombre y apellido (Por ejemplo: Me llamo **A**rturo **P**érez, y soy **A**legre y **P**aciente).

2.- Juego: “¿Te gustan tus vecinos?” (Cascón, 1990:0.09) (Anexo 3)

3.- Juego: “La botella indiscreta” (Dominio popular).

4.- DESARROLLO DEL TEMA

5.- Preguntas y comentarios.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- * Asistencia a la sesión.
- * Atención e implicación en las actividades propuestas.
- * Participación activa en los diferentes momentos de la sesión.

RESULTADOS

Los internos estaban avisados sobre la realización de este encuentro con una invitada especial. Era un encuentro pendiente desde hacía tiempo y ante la confirmación de la invitada se realizó este día. Cuando el equipo de facilitadores llegó con la invitada al área de la escuela los internos estaban ya esperando para comenzar la sesión. Una vez acomodados todos en el salón iniciaron las actividades.

Se presentó a la maestra M. E. O., quien a partir de ese momento coordinó las actividades propuestas.

Comenzó con la presentación con características, donde algunos internos mostraron dificultad para encontrar características propias con sus iniciales, pero la mayoría resolvió bien. Posteriormente implementó dos juegos que son ya conocidos para los internos y que los vivieron con buen ánimo y colaboración.

Después de un momento de juego y diversión, la maestra dio inicio al desarrollo del tema sobre “Derechos Humanos en prisión”. Su exposición la hizo utilizando un lenguaje sencillo y accesible, con un acercamiento constante hacia los internos, haciendo desplazamientos entre ellos y preguntando constantemente sobre puntos concretos que tocaba.

La atención de los internos fue buena, seguían con la mirada los movimientos y con la cabeza asentían cuando en algo estaban de acuerdo. Su postura y actitud fueron adecuados, mantuvieron el silencio necesario y cuando tenían alguna pregunta o comentario no dudaban en hacerlo. Este momento del encuentro se desarrolló en un clima de participación.

Los puntos centrales que desarrollo en su exposición fueron:

- Relación con custodios
- Castigos y aislamientos
- Alimentación
- Visitas de sus familiares

Para varios internos causó sorpresa el saber que cuentan con derechos que la ley les otorga respecto a los temas mencionados. Otra realidad es que no se les respeten. Hubo incluso un interno que sorprendido comentó: ¿tenemos derechos estando aquí?

Algunos internos expresaron comentarios personales sobre la violación extrema de sus derechos. Comentaron que cuando los responsables de Derechos Humanos los visitan, siempre esta el director del centro para decirle a los internos qué es lo que deben responder. Dicen que las entrevistas están condicionadas e incluso negociadas. Varios coincidieron en comentarios contra los custodios sobre situaciones de corrupción y relación con la droga y la manera de involucrar a algunos internos y sus familias.

Fue un momento realmente intenso el vivido con la Maestra, sirvió de catarsis ante tantas situaciones irregulares que viven. Al mismo tiempo favoreció un despertar la conciencia ante la defensa de sus derechos.

Entre las intervenciones que hubo, la maestra, de forma clara y directa, también cuestionó a los internos con estas preguntas: Cuando ustedes realizaron el acto delictivo ¿eran conscientes de los derechos de los demás? ¿Qué harías si te pusieran un uniforme de custodio?

Cayó como agua fría la confrontación. Algunos internos respondieron en un tono de honestidad sobre su error y también sobre el aprendizaje que han tenido sobre estos derechos una vez que se han visto privados de la libertad. La maestra cerró esta parte de comentarios diciendo: “En ningún lugar, ni dentro ni fuera del centro hay derecho de invadir la libertad de los demás”.

El encuentro fue participativo y dinámico, los internos mostraron su gratitud a la maestra por su presencia, por su actitud de acercamiento y claridad en su exposición. La invitaron a asistir nuevamente y ella quedó pendiente de resolver. Con este clima de agradecimiento concluyó la sesión.

OBSERVACIONES: El tema de Derechos Humanos es algo que en los centros penitenciarios más se carece. Este no es la excepción. Por lo mismo despierta un interés especial en los internos, sobre todo por la experiencia de tantas irregularidades que viven y lo manipulado de las entrevistas cuando la Comisión Nacional de Derechos Humanos los visita.

El haber tenido la oportunidad de expresar algunas cosas de lo que viven, significó para los internos una riqueza especial, al menos desahogaron parte de las cargas que llevan. Ya corresponderá saber defender oportunamente su derecho.

Es cierto que hablar de Derechos Humanos en la prisión es algo que los protege, sin embargo, el cuestionamiento de la maestra sobre pensar en los derechos de los demás también les significó una postura diferente. Las reacciones ante el cuestionamiento y las respuestas de algunos internos, dieron cuenta de que es un tema pendiente a revisar en los centros penitenciarios.

<i>2.8.10. Sesión 47</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Crear ambiente de participación y socialización. * Fortalecer los vínculos de relación que se han establecido en el grupo. * Favorecer el contacto y la expresión de sentimientos. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (20 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Juego: “Que lindo gatito” (Bustillos y Vargas, 1990) (Anexo 55) <p>2.- TÉCNICA DE EXPRESION DE SENTIMIENTOS (45 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “ Sentimientos” (Martínez, P., 1994) (Anexo 56) <p style="margin-left: 20px;"><i>Descripción de la técnica:</i></p> <p style="margin-left: 20px;">Se les dan a los internos las siguiente instrucciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Enlistar 5 cosas, aspectos, situaciones o personas que me gustan mucho y me hagan sentir bien. b) Enlistar 5 que me hagan sentir mal. c) Relacionarlos con la hoja de trabajo (Anexo 56). d) Comentar con otro compañero. <p>3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE DE SESIÓN (20 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación en las actividades propuestas. * Realizar el ejercicio de sentimientos y entregarlo completo. * Participación activa en los comentarios de integración. 	
RESULTADOS	
<p>Ante el saludo de bienvenida y el tradicional <i>rapport</i> con el grupo, se inicia esta sesión, donde los comentarios sobre el tema de Derechos Humanos todavía sigue fresco. Varios internos están interesados en solicitar una visita de la C.N.D.H., al centro y exponer las situaciones irregulares que suceden. Se observa que este tema les inquietó y despertó una conciencia diferente en ellos.</p> <p>El juego de hoy fue nuevo para ellos, su aplicación resultó exageradamente divertida, pues su realización y las características de algunos internos, fueron ingredientes complementarios para un momento divertido para todos.</p>	

Al dar las instrucciones para el ejercicio sobre sentimientos, no fue fácil recuperar la calma y la atención. Además varios volvieron a hacer preguntas sobre la sesión anterior. Para no desatender la necesidad se dio respuesta a algunas inquietudes sobre sus derechos. Varios repetían algunos aspectos mencionados y daban algunas alternativas de solución.

Por la atención a la necesidad se abrió este espacio por un momento, pasando poco a poco a la actividad propuesta. Se repitieron las indicaciones para el ejercicio de hoy y se les dio tiempo para el trabajo individual. No faltaron algunos que siguieron comentando el otro tema y haciendo preguntas a los facilitadores de forma individual.

Cuando todos terminaron de elaborar las listas de sentimientos y relacionarlos con el material entregado se pasó a los comentarios en parejas. Fue aquí donde se logró mantener un poco más de calma y concentración en el trabajo.

En los comentarios grupales de integración del ejercicio mencionan principalmente los siguientes sentimientos: a) estar vivo, ser alegre, tener familia, tener amigos, posibilidad de jugar, tener una mamá, oportunidad de trabajar, pensar en la salida del centro. Y en el b) castigos, no ver a la familia, contacto con los custodios, tristeza, angustia, cuando las cosas salen mal, perder en el fut-bol, etc.

Algunos decían que les fue más fácil identificar los sentimientos malos que los buenos y que al momento de expresar también son los que salen más fácil. Uno de ellos comenta que le sigue pareciendo difícil esto de la expresión de sentimientos de forma positiva, sobre todo pensando cuando salga nuevamente con su familia. Comenta que en su casa hay demasiada violencia y que no va a ser fácil quitar esas costumbres.

Hoy se percibió más resistencia o silencio al comentario. Hubo silencios prolongados en el momento de la integración. Se respetó este ambiente y se les invitó a seguir revisando de manera personal su mundo afectivo. Con estos últimos comentarios se cerró la sesión.

Al final se continuó con entrevistas individuales.

OBSERVACIONES: El tema de los Derechos Humano ha tenido un eco interesante casi en todos los internos. Hay esperanza de que formen una nueva conciencia sobre sus derechos y también sobre los derechos de los demás.

La interrupción del trabajo sobre sentimientos provocó un cambio en el ánimo y en la concentración de los internos en la actividad de hoy. Aunque participaron activamente, el nivel de respuesta no fue el que tenía en otras sesiones.

Lo importante es el aumento en las peticiones para entrevista. Es un reflejo positivo de la evolución del taller. Como equipo valoramos que esta parte individual debe ser especialmente reforzada, sobre todo porque este tema de expresión de sentimientos para algunos sigue siendo delicado.

<i>2.8.11. Sesión 48</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Mantener el nivel de socialización e integración logrado hasta hoy. * Favorecer el conocimiento personal a partir de la proyección de una película. * Promover la identificación de algunos sentimientos a partir de los personajes. * Promover en los participantes una mentalidad diferente al ver una película, despertando una conciencia analítica y crítica hacia el cine. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- INTRODUCCIÓN A LA SESIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Explicación de la guía de observación y análisis de la película. <p><i>Guía de observación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> a) Identificación de personajes y los valores que reflejan. b) Sentimientos que reflejan los protagonistas de la película. c) Identificación con alguno de los personajes de la película y su justificación. d) Algunas frases o escenas que especialmente sean significativas. e) Mensajes que rescata de la película para nuestro grupo y proceso de taller. f) Aprendizaje significativo que deja el ver esta película. 	(10 min)
<p>2.- PROYECCIÓN DE LAPELICULA: “Kids” (vidas perdidas) (USA. 1995. Dir: Larry Clark)</p>	(90 min)
<p>3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE DE SESIÓN</p>	(10 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Presencia para ver la película proyectada. * Interés y atención durante la proyección de la misma. 	
RESULTADOS	
<p>El inicio de sesión se dio en un ambiente ya familiar en el grupo. Un poco de charla de varios temas mientras se reunió la totalidad del grupo. Siguen siendo momentos interesantes por los temas que se tocan y la confianza ganada. Las expresiones hacia el grupo de facilitadores son de bastante familiaridad y entre ellos de total camaradería. Es curioso pero en un momento casi son 20 los que participan del mismo tema en este momento inicial y espontáneo.</p> <p>Cuando estuvo el total de participantes se les indicó nuevamente la guía de observación de la película y se les introdujo un poco en el tema.</p>	

Luego se procedió a la proyección de la misma.

Al terminar la proyección hubo varios comentarios sobre la película. Uno de los internos decía: “*es una realidad parecida a la nuestra*”. Otros decían que les gustó a pesar de la realidad dura que refleja. En general causó un buen impacto.

No se hizo sesión de integración, ya que por cuestiones de tiempo sólo se alcanzó a proyectar el video. Se les invitó a guardar sus anotaciones y mantener vivo el comentario para dos sesiones más, donde se hará la integración de esta y otra película que se verá la siguiente sesión.

OBSERVACIONES: Los rasgos de cercanía de los internos hacia los facilitadores sigue siendo un gesto significativo. El nivel de confianza ha crecido bastante y eso favorece además de la buena marcha del taller, el crecimiento común de todos los participantes y facilitadores.

La película de hoy ha tenido un impacto especial en ellos. La atención con que la vieron fue un signo claro de su interés. Y como ellos mismos comentaron, hay una identificación de lo que la película propone con sus propias vidas.

2.8.12. Sesión 49

OBJETIVOS

- * Mantener el nivel de socialización e integración logrado hasta hoy.
- * Favorecer el conocimiento personal a partir de la proyección de una película.
- * Promover la identificación de algunos sentimientos a partir de los personajes.
- * Promover en los participantes una mentalidad diferente al ver una película, despertando una conciencia analítica y crítica hacia el cine.

ACTIVIDADES

1.- INTRODUCCIÓN A LA SESIÓN (10 min)

- Saludo y bienvenida
- Explicación de la guía de observación y análisis de la película.

Guía de observación:

- a) Identificación de personajes y los valores que reflejan.
- b) Sentimientos que reflejan los protagonistas de la película.
- c) Identificación con alguno de los personajes de la película y su justificación.
- d) Algunas frases o escenas que especialmente sean significativas.
- e) Mensajes que rescata de la película para nuestro grupo y proceso de taller.
- f) Aprendizaje significativo que deja el ver esta película.

2.- PROYECCIÓN DE LAPELICULA: “Perfume de Mujer” (Scent a woman) (110 min) (USA1992. Dir: Martin Brest. Protagonistas: Al Pacino y Chris O’Donell.)	
3.- INTEGRACIÓN Y CIERRE DE SESIÓN	(10 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Presencia para ver la película proyectada. * Interés y atención durante la proyección de la misma. 	
RESULTADOS	
<p>Para esta sesión se previó únicamente la proyección de la película por razones de tiempo. Sin embargo al inicio se propició un ambiente de diálogo a partir de la película anterior donde seguían haciendo relación con su propia persona. De parte de los facilitadores se mantuvo este intercambio dada la inquietud de los mismos internos.</p> <p>En el momento oportuno se hizo el cambio de actividad donde se les planteó el ver la siguiente película en esta línea de trabajo de sentimientos.</p> <p>Una vez que se comentó la guía ya conocida para el análisis de la película, se procedió a la proyección. Nuevamente se mostraron atentos e interesados en el video proyectado.</p> <p>Al final de la sesión únicamente se agradeció su asistencia, pues el tiempo se había prolongado y varios tenían otras actividades pendientes.</p> <p>OBSERVACIONES: Se procura atender la necesidad de los internos en la misma evolución del taller. El nivel de comunicación, integración y participación logrado marca pautas de interés para los mismos facilitadores. Es a partir de las inquietudes y expresiones de los internos que se procura encaminar las actividades propuestas. Ya casi en el final se percibe que esto ha sido un criterio importante en la toma de decisiones.</p>	

<i>2.8.13. Sesión 50</i>
OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> * Conocer la impresión y los aprendizajes de los participantes sobre las películas: “Kids” y “Perfume de mujer”. * Descubrir las habilidades personales de análisis y síntesis sobre una película. * Favorecer la sensibilidad ante la identificación de sentimientos propios. * Promover la expresión y proyección de algunos sentimientos.

ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juego: “Conejos y conejeras” (Dominio popular) <p><i>Descripción de la técnica:</i></p> <p>Todos los participantes se colocan en grupos de tres, de los cuales uno será el conejo y los otros dos serán la conejera. Estos dos últimos deben estar tomados de las manos dejando un hueco en el centro, donde se colocará el conejo.</p> <p>Quien dirija el juego debe quedar libre y es quien hace el primer movimiento. Este debe gritar alguna de tres opciones:</p> <p>a) <i>Cambio de conejos.</i> Por lo que todos los que son conejos deben de salir en búsqueda de una nueva conejera.</p> <p>b) <i>Cambio de conejeras.</i> Donde deben de soltarse de su compañero y buscar nueva pareja para cubrir algún conejo.</p> <p>c) <i>Cambio de todo.</i> Cada uno debe buscar una nueva posición y compañeros.</p> <p>Quien inicie el juego indicando el primer movimiento debe ganar un lugar como conejo o conejera, por lo cual quedará un perdedor, quien a su vez hará el siguiente movimiento y así sucesivamente.</p>	(20 min)
<p>2.- COMENTARIOS DE ANÁLISIS DE LAS PELÍCULAS PROYECTADAS</p> <p>Con el apoyo de láminas se realizará la clasificación de los sentimientos identificados en las dos películas proyectadas. Estas se colocarán en los muros del aula para que los participantes anoten los sentimientos que identificaron.</p> <p>Luego se abrirá el espacio para el diálogo común.</p>	(60 min)
<p>3.- CIERRE DE LA SESIÓN</p>	(10 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación en las actividades propuestas. * Realización del ejercicio en las láminas colocadas. * Participación activa en los comentarios de integración de la técnica y las películas. 	
RESULTADOS	
<p>Con los comentarios informales y el saludo prolongado se inició esta sesión, donde el ambiente y lenguaje de despedida comienza a escucharse, pues son pocas sesiones las que restan de este taller.</p> <p>El juego nuevo implementado de “conejos y conejeras” tuvo su especial impacto. Resultó divertido y dinámico. La participación de todos es buena y el ambiente de socialización se percibe estable. Hay apertura en todos para la participación y disposición para estas actividades.</p>	

Terminando el juego se pasó a los comentarios de las películas. Se formó un círculo grande y se explicó el mecanismo de las hojas para identificar valores, esto ayudaría a recordar y a comparar los resultados de una película con otra. Después de el tiempo concedido para hacer sus anotaciones se volvieron a integrar al círculo.

Sobre la película “Kids” los principales sentimientos identificados son de abandono, libertinaje, perdición, sexo, amistad, entre otros. Los comentarios fueron abundantes sobre esta película, un buen número de internos expresaba que la película reflejaba su vida, su adolescencia y los valores que vivieron ellos. *“Era como si estuviera viendo mi propia vida”*, comentó uno de los internos.

Otro dijo: *“es una película fuerte pero real, donde los chavos hablan tal cual sienten las cosas, así como nosotros, donde se ve la rebeldía, el ‘desmadre’, el vivir sin rumbo claro, la complicidad de los camaradas y el ambiente de las drogas. Y eso tiene que ver con muchos de los que estamos aquí”*.

“Es una película bastante clara donde ni limitan el lenguaje, se habla con realismo de todo: sexo, drogas, trato ordinario, etc. Una película cruda y reveladora de lo que viven muchos de los chavos ahora y que nosotros también vivimos. El verlo en película ahora me da tristeza, porque me doy cuenta que muchas cosas que hice estuvieron mal, pero en ese momento no entendía razones”.

Otros comentan no arrepentirse de lo que hicieron, justificando que es un momento de su historia, del pasado y que ahora aunque sepan que está mal, nada van a remediar con sentirse culpables. Incluso decían que a los chavos de hoy debe dejárseles hacer estas cosas, para que aprendan por sí mismos y valoren la vida de otra manera. Porque es difícil que aprendan en cabeza ajena.

Uno dijo sentir vergüenza ante lo que veía, justamente porque él hizo lo mismo y expresaba también sentir tristeza por ser el ambiente de muchos chavos en la actualidad.

Sin hacer todavía una integración final de esta película se les pidió comentaran los sentimientos identificados en la película “perfume de mujer”. Los principales sentimientos que anotaron en las hojas, fueron: ganas de vivir, motivación, entusiasmo, dignidad, justicia, honestidad, apoyo, libertad, amistad.

Comentan que esta película mueve sentimientos de otro tipo, donde no se ven tan identificados. Expresan que más bien sienten admiración por los personajes y por los valores que defienden, pero que no se sienten tan identificados con ellos.

Uno mencionó el sentimiento del joven protagonista al sentirse abandonado por sus padres ante un problema grave y que alguien le apoyo a salir adelante. Y lo relacionaba con su propia vida pero en sentido contrario: *“estoy aquí porque no tuve quien me echara la mano en mis problemas”*.

Otro rescató el sentimiento de tranquilidad cuando se cuenta con alguien para enfrentar la vida, la importancia de los buenos amigos o personas que apoyan en los problemas. Comentaba el cierre de la película donde el coronel hace la defensa del amigo y da la cara por él. *“Que satisfacción y tranquilidad se ha de sentir cuando sabes que cuentas con alguien que te apoya”*.

De manera general fueron ampliando sus comentarios hacia otros puntos. Expresaban la importancia de la familia en la construcción de valores y en la educación de los sentimientos. Después lo que pesa la relación con los amigos y el - -

ambiente del barrio donde crecieron. Varios de ellos comentaron vivencias fuertes con relación a la represión que vivieron para expresar sentimientos, sobre todo de parte de la figura paterna.

Llegó un momento dentro de los comentarios lleno de confianza, donde ellos mismos intercambiaban preguntas y respuestas a partir de sus experiencias. Insisten en que el expresar sentimientos no se les da porque los educaron en otros valores. Aprendieron que el llorar, el acercamiento físico, el verbalizar gratitud o cariño, son sentimientos propios de mujeres y que es mal visto que un hombre haga eso. Mucho menos de hombre a hombre porque se les trata de “maricones”. Para muchos de ellos la expresión de sentimientos es signo de debilidad y que no deben hacerlo, por eso se aguantan el llanto o las ganas de abrazar a alguien, *“porque eso no es de hombres”*.

En general coinciden en vivir ambientes machistas y poco abiertos a la expresión de sentimientos positivos y de afecto, ya que la violencia y la expresión agresiva si formó parte de su educación.

Comentan que son conscientes de esta necesidad, pero que no es fácil abrirse a otro tipo de conductas, ya que el medio cultural no les permite y mucho menos en el ambiente donde se manejan. Sin embargo, algunos dicen que si tienen ganas de aprender a expresarse de otra manera.

En medio de este clima de diálogo sereno y participado, se prolongó la sesión por más de dos horas. Al final se hizo una síntesis de parte de uno de los facilitadores sobre los comentarios más importantes y sobre la necesidad de seguir creciendo en estos aspectos de la vida.

OBSERVACIONES: Se percibe su sinceridad respecto al proceso en la formación de sus sentimientos. Lo mucho que condiciona el ambiente para la represión de sentimientos positivos y negativos, el aprendizaje de impulsos y la poca regulación emocional frente a situaciones concretas de la vida.

Manifiestan ser conscientes de la realidad machista de la que la mayoría de ellos proviene, donde han estado envueltos en una pobre expresión de sentimientos y al mismo tiempo cerrados al aprendizaje de otras formas de expresión.

Es importante su capacidad de autoobservación, de autoanálisis respecto a lo que las películas les reflejaban. Y al mismo tiempo el hablar de experiencias en el campo de sus sentimientos de manera más libre ante el grupo.

Se percibe que esta última unidad colocada al final del taller, favoreció el crecimiento a nivel personal y grupal en los internos, ya que el nivel de confianza era mayor y eso facilitó una expresión más libre y natural de los propios sentimientos.

2.9. Evaluación y cierre del programa

Con la unidad sobre el mundo de los sentimientos se cierra la aplicación del programa diseñado para este grupo de internos. En la etapa final de esta intervención es necesario integrar el trabajo y conocer los logros, así como las limitaciones que este proceso de varios meses supuso.

Para este objetivo evaluador del programa se consideran estas cuatro últimas sesiones, donde con el apoyo de varias estrategias de tipo evaluativo se pretende integrar todo el proceso del taller.

Los internos resuelven nuevamente las escalas de tipo cuantitativo que se aplicaron al principio del taller, pero ahora con el fin de conocer la diferencia en los resultados a partir de ocho meses de intervención con este grupo. Igualmente se aplican algunas técnicas para valorar cualitativamente los alcances de este taller.

Los momentos para integrar la experiencia son sumamente importantes en estas últimas sesiones, ya que el ambiente de conocimiento, cercanía e interrelación favorecen un clima de mayor apertura a la expresión. Es por eso que se tendrá especial cuidado en las evaluaciones verbales y escritas que los internos realicen en estos últimos encuentros.

Es importante también el favorecer un clima de integrador de todo el trabajo, donde se juzgue con objetividad el proceso personal y grupal. El propiciar un ambiente sano en el cierre de esta vivencia y en el rescate de los aprendizajes significativos que el proceso integró.

<i>2.9.1. Sesión 51</i>	
OBJETIVOS	
* Mantener el clima de socialización e integración del grupo. * Aplicar la escala AFA de Autoconcepto para conocer la diferencia con los resultados de la primera aplicación en noviembre. * Conocer algunos de los aprendizajes significativos de los participantes en el taller. * Evaluar el impacto y la utilidad personal del taller en los participantes.	
ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACIÓN INICIAL	(15 min)
• Juego: "El correo" (Bustillos y Vargas, 1990: 1.15) (Anexo 2)	
2.- APLICACIÓN DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO AFA (Musitu, 1991)	(35 min)
3.- TÉCNICA DE EVALUACIÓN	(30 min)

- Técnica: “Escudo de mis aprendizajes” (Delgadillo, F.) (*Ad hoc*)

Descripción de la técnica:

Cada interno deberá dibujar en una lámina un escudo a gusto personal, con las divisiones, estilo y estructura que guste. Es un escudo de diseño libre. A través de los signos que dibuje debe reflejar los aprendizajes más significativos que descubrió en este taller. Cuando todos terminen su escudo se hará la presentación de los mismos.

4.- INTEGRACIÓN Y CIERRE DE SESION

(40 min)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- * Participación en el juego inicial.
- * Resolver y entregar la escala de Autoconcepto AFA.
- * Realizar el escudo de aprendizajes y entregar la lámina.
- * Participación activa en los comentarios de integración.

RESULTADOS

En el lugar acostumbrado esperaban ya los internos para el inicio de sesión. El ambiente “huele” a despedida, a sólo cuatro sesiones para terminar el taller. Los comentarios en este encuentro informal giraron sobre la importancia de la vivencia y también las sugerencias de continuar con este tipo de actividades. Este momento espontáneo refleja que ha sido una experiencia enriquecedora para todos.

Con un momento de juego se inició la sesión, una vez que estaba el grupo completo. Las variantes que van poniendo a este juego resultan más divertidas por la creatividad que tienen y por la confianza que se ha establecido en el grupo. Fue un momento de relax y favorecedor de la disposición para el trabajo en grupo.

Al terminar el juego, se les explicó la necesidad de aplicar nuevamente las escalas que se aplicaron en noviembre. En este día correspondía la de Autoconcepto, para lo cual se destinaron 35 minutos. Ante esta petición se observó seriedad y disposición para colaborar en su respuesta. Respondieron en ambiente de silencio y concentración. No hubo ningún incidente especial.

Terminando todos de resolver la escala se les explicó la actividad sobre el escudo de aprendizajes. Se les dio igualmente media hora para realizar su escudo. Se observó durante la realización la paciencia y creatividad en varios diseños. Y sobre todo la seriedad que tuvieron en la realización de su trabajo. Hacían algunas preguntas y comentarios relacionados con su escudo. El ambiente es de familiaridad y confianza. Verdaderamente ha sido un logro el trabajo en grupo.

Cuando todos terminaron su escudo se les pidió acomodarse en círculo para los comentarios de integración. De forma libre y espontánea fueron exponiendo y comentando su escudo. De los rasgos más constantes en las presentaciones aparecen: “valorarme más a mi mismo, tener una conciencia diferente sobre mi vida, aprender a expresar lo que siento, hacer nuevos amigos, conocer a los demás, mejorar la comunicación, respetar a los otros como piensan y como son, aprender a reflexionar, descubrir que también tengo cualidades, saber que soy bueno para dibujar, perder el miedo al relacionarme con otros, entre otros”.

Algunos comentarios interesantes: *“Me ayudó a vivir momentos buenos dentro de mi estancia en el centro y a descubrir que varios de mis compañeros tienen cualidades y son buena onda”*. Otro: *“Sinceramente nunca pensé que podría hablar de mis cosas personales en un grupo como este, pero así es la vida y poco a poco me fueron moviendo el tapete”*. Más: *“Aprendo sobre todo de mí, a saber que si puedo cambiar si me lo propongo”*. Otro: *“Antes nunca me animaba a hablar en público y menos a llorar. Nunca pensé que mis compañeros me verían chillando”*. Otro más: *“Para mí los juegos al principio me parecían ridículos e infantiles, pero después agarré la onda y me divertía un ch...”*. Más: *“Cada día de reunión me quedaba pensando muchas cosas, procuraba aplicarme todo lo que se decía y en las noches me gustaba pensar en eso”*. Otro: *“Mi jefa me comentó un día que me veía distinto, yo creo que es por todo lo que ustedes nos ha enseñado”*. Más: *“Cuando llegue aquí, ni ganas me daban de salir, porque me la jugaron feo allá afuera, pero ahora pienso que cuando salga me dedicaré a otras cosas mejores”*. Un último comentario: *“Aprendí a vivir con otra conciencia, a pensar diferente y a expresar lo que siento, además que pude hacer nuevos amigos y mejorar mi comunicación con algunos que traía broncas. Hay muchos más, pero para saber tendrían que estar conmigo conviviendo y descubrir si es o no cierto”*.

Fue un encuentro intenso y muy emotivo. El silencio es un factor clave para el grupo, así como la capacidad de escucha y la atención. Son rasgos que con el tiempo se fueron madurando y hoy forman parte del ambiente ordinario de trabajo.

Como parte del grupo, los facilitadores también compartimos nuestros aprendizajes, destacando lo sorprendente de la convivencia y resaltando los valores y gestos de humanidad que tienen. Aprendimos a vivir de su libertad interior, de su sencillez, de la disposición para el crecimiento y de la transparencia en muchos comentarios. Aprendimos a compartir el espacio, el tiempo y las personas.

En un clima muy familiar fuimos cerrando la sesión, agradeciendo la seriedad y la intensidad del momento.

OBSERVACIONES: Sin duda una sesión intensa y profunda. El clima de total confianza y apertura sirve para el intercambio libre y espontáneo de los participantes. Tanto internos como facilitadores nos sentimos parte de un grupo.

Se percibe mucha apertura en la expresión de sentimientos, en las posturas propias y en las cosas que no están de acuerdo. Los gestos de gratitud también salieron a relucir. Una buena capacidad para autoevaluar y autoanalizarse.

Las actitudes de escucha, silencio y atención se han hecho parte del caminar como grupo. La soltura y naturalidad en muchos que al principio no hablaban es de llamar la atención.

La facilidad que tienen varios para expresarse y la gran identificación ante muchas impresiones y experiencias. Eso mismo generó mayor seguridad entre ellos. Desde luego se destaca su disposición para crecer, sus ganas de ser diferentes ante las nuevas oportunidades que la vida les dé.

<i>2.9.2. Sesión 52</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Mantener el nivel y ambiente de socialización e integración del grupo. * Aplicar la Escala de Actitudes para conocer la diferencia con los resultados de la primera aplicación en noviembre. * Conocer la visión sobre sí mismos de los participantes al terminar el taller. * Evaluar el impacto y la utilidad personal del taller en los participantes. 	
ACTIVIDADES	
<p>1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (20 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida • Juego: “¿Te gustan tus vecinos?” (Cascón, 1990: 0.09) (Anexo 3) <p>2.- APLICACIÓN DE LA ESCALA DE ACTITUDES (Delgadillo, 1999) (40 min)</p> <p>3.- TÉCNICA DE EVALUACIÓN (30 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica: “Un cartel de mi mismo” (González, 1993: 126-127) (Anexo 31) <p style="padding-left: 20px;">Se pretende que las preguntas ¿Quién soy yo?, ¿Cómo soy? ¿Cómo me percibo a mí mismo?, sirvan como eje de este ejercicio propuesto por la autora.</p> <p>4.- INTEGRACIÓN Y CIERRE DE SESIÓN (30 min)</p>	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Participación en el juego inicial. * Resolver y entregar la Escala de Actitudes. * Realizar el cartel sobre sí mismos y entregarlo. * Participación activa en los comentarios de integración. 	
RESULTADOS	
<p>Hoy fue prácticamente la última sesión formal que se trabaja en el aula ordinaria, pues las dos últimas sesiones tendrán otro escenario de trabajo. Desde la llegada este día el ánimo se sigue percibiendo de despedida y gratitudes. Con el juego de vecinos que se aplicó en las primeras sesiones, se concluyen estos últimos encuentros con el grupo.</p> <p>El momento de juego sigue siendo divertido e integrador. Ya el ambiente grupal tiene sabor de familia, pues la cercanía fue creciendo a través del taller. Cuando se terminó el juego se les pidió acomodarse para resolver la escala de Actitudes y conocer la diferencia de resultados con la primera aplicación del mes de -</p>	

noviembre. Para este momento el ambiente lo mantuvieron en silencio y con seriedad fueron resolviendo la escala. La inversión de tiempo fue menor que en noviembre, los que más tardaron duraron 32 minutos. Se observa que el uso del lenguaje es más amplio y que están más familiarizados con las frases que leen.

Cuando todos terminaron de resolver la escala se les agradeció especialmente la colaboración en estos instrumentos y se les explicó nuevamente la finalidad de tales escalas.

Luego se dio paso a la técnica del “cartel de mí mismo” (collage). Se les entregó una hoja grande (bond 70 X 50 cm.) para realizar su cartel, también revistas de diferente tipo para que seleccionaran las imágenes con las cuales se representarían, tijeras, pegamento, etc.

Se observó una conducta curiosa en varios de los internos: en cuanto se les entregaron las revistas, invirtieron tiempo en hojearlas y se notaba una emoción especial por tener revistas, parecía que nunca las habían visto. El hecho de ver imágenes de artistas, deportistas y del mundo externo les causó un impacto especial. Luego fueron recortando las imágenes que los reflejaban.

Dada la circunstancia de la hojeada de revistas, el tiempo se prolongó un poco más para que todos terminaran su trabajo. Una vez que todos terminaron se dio paso a los comentarios de su “collage” y a la integración de la actividad.

De manera espontánea los fueron presentando, hubo algunos especialmente creativos y demasiado simbólicos. Un número importante de carteles reflejan hombres trabajando, jugando, estudiando y en ambientes de familia. Otros combinan imágenes deportivas y familiares con ambientes un tanto “iguales” a los que pertenecían antes: jóvenes tatuados, imágenes de alcohol o drogas. Y unos pocos seleccionaron imágenes del tipo de ambientes duros, colocando al menos una imagen de un joven diferente.

Al ir explicando sus carteles la mayoría comenta en verse: “diferente, nuevo, trabajando, estudiando, atendiendo a la familia, con buenos carros, con buena ropa, con ambientes distintos y más sanos”. Otros dijeron que a futuro se siguen viendo con la misma ropa, con algunos de los mismos amigos, con ambientes parecidos aunque sí con menos broncas, *“vivir algo diferente”*. Y solo dos comentan: *“prefiero seguir en las mismas, para que prometer si no voy a cumplir”*.

El diálogo se realizó en un ambiente de escucha y participación. Todos hicieron su cartel y prácticamente todos participaron en los comentarios de integración. Se percibe en la mayoría una visión positiva y optimista hacia su futuro, idealmente con un proyecto de vida y trabajo, sin faltar desde luego, algunos que con sinceridad expresan que creen van a seguir igual.

El tiempo de comentarios se prolongó más de lo programado, dado el interés de todos por permanecer dialogando sobre el tema y sobre futuros talleres. Fue en estos momentos donde se les hizo la invitación para seguir participando en la segunda parte de este taller de intervención. Se les comentaron las características generales de la continuidad.

OBSERVACIONES: En la mayoría se observa una actitud positiva sobre su futuro y los planes que visualizan para cuando salgan del centro. Unos pocos dicen que continuarán igual “para no prometer lo que no cumplirán”. Son expresiones que en unos y otros son importantes y significativas.

Al saber que el taller continuará, en varios de ellos se observaron gestos de alegría y aprobación. El ánimo ante la despedida tomo un sabor diferente cuando se dieron cuenta que este taller tendrá una segunda parte.

El ambiente de familiaridad sigue siendo una nota característica en el grupo. Se observa que el proceso vivido durante estos meses ha favorecido el crecimiento humano de todos. La comunicación, confianza y cercanía se han visto enriquecidas a través del trabajo y las diversas actividades.

<i>2.9.3. Sesión 53</i>	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> * Promover la participación y socialización de todos los participantes. * Aplicar la escala de Clima social CIES para conocer la diferencia con la primera aplicación de noviembre. * Proyectar la película “Sueño de fuga” como elemento de integración de todo el taller. 	
ACTIVIDADES	
1.- AMBIENTACIÓN INICIAL	(5 min)
<ul style="list-style-type: none"> • Saludo y bienvenida 	
2.- APLICACIÓN DE LA ESCALA DE CLIMA SOCIAL (CIES) (Moos et al, 1984)	(45 min)
3.- PROYECCIÓN DE LA PELÍCULA “Sueño de fuga” (The shawshank redemption. USA. 1994. Dir: Frank Darabont)	(142 min)
4.- COMENTARIOS SOBRE LA PELÍCULA	(20 min)
5.- CIERRE DE SESIÓN	(5 min)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> * Resolver y entregar la escala de Clima social. * Atención y participación en la proyección de la película. * Participación en los comentarios sobre el mensaje de la película. 	

RESULTADOS

El encuentro inicial se dio en un área distinta al acostumbrado por la necesidad de proyectar la película. Ahora el punto de reunión fue la biblioteca del centro. Conforme fueron llegando, el saludo y comentarios informales fueron sirviendo como “colchón” para la espera de todos los participantes. Se siguió comentando sobre la continuidad del taller en una segunda parte y se observa un interés por seguir participando.

Cuando estaban ya todos los participantes se les pidió resolver la última de las escalas (CIES) para cerrar este aspecto de la evaluación. Durante la aplicación de la misma el ambiente fue de respeto y seriedad. La resolvieron en un tiempo parecido al de la primera aplicación (40 minutos).

Una vez que todos terminaron de resolver la escala, se les hizo una introducción breve sobre la película y el sentido de verla como integración de todo el taller y rescatar los mensajes principales que presenta. Durante la proyección estuvieron atentos y callados.

Cuando terminó de proyectarse la película se abrió el espacio para comentarios en grupo. Desde las primeras impresiones expresadas, se observó que fue una película que les gustó e impactó mucho. Comentaron que vieron reflejada su situación y el deseo de salir de allí.

De los principales mensajes que rescataron fue el de la esperanza, de saber que saldrán de ahí en su momento; otro fue el de tener claridad en un proyecto de vida, en una ilusión sobre su futuro y también en ser constantes y no desesperarse durante el tiempo que estén en el centro.

Comentaron también sobre la lealtad del amigo y de lo importante y significativo de encontrar buenos compañeros y amigos en un centro. El saber aprovechar las cualidades y aplicarlas dentro del centro. También mencionaron los aspectos de injusticia y corrupción entre los funcionarios y directivos del centro, de cómo es un mal que aqueja a muchos lugares de este tipo.

En general coinciden en que la película les gustó por toda la realidad que refleja y por la motivación que indirectamente guarda para los que viven esta situación. Que tal vez no van a preparar un escape de estas características, pero si aprenden de no perder la esperanza en una salida positiva del centro.

A pesar de que el tiempo se prolongó por más de tres horas, el ánimo se mantuvo siempre bien y una vez que se dio por terminada la sesión, varios de ellos quisieron quedarse a seguir comentando de cosas más cotidianas y también sobre lo valioso de esta experiencia del taller.

OBSERVACIONES: En esta sesión lo más sobresaliente fue sin duda el impacto que tuvo la película en los internos. Principalmente el verse reflejados en otra persona y al mismo tiempo motivados para no perder la esperanza. Como aprecian los mensajes de la libertad y de una visión más positiva en un proyecto a futuro.

El hecho de ver varias películas les ayudó a leerlas de otra manera, a descubrir otros aspectos que antes no consideraban. Este ha sido un recurso importante en estas últimas sesiones, especialmente en la de hoy.

2.9.4. Sesión 54

OBJETIVOS

- * Crear un clima de participación y socialización.
- * Evaluar a través de diferentes medios la aplicación del taller.
- * Favorecer la expresión sana de aprendizajes, sentimientos y valores entre los mismos participantes al taller.
- * Conocer las impresiones y aprendizajes significativos de los participantes en este taller de desarrollo.
- * Realizar una integración de las apreciaciones del taller a través de diversos medios.

ACTIVIDADES

1.- AMBIENTACIÓN INICIAL (10 min)

Momento de saludo ordinario, de encuentro y espacio para dar las indicaciones sobre las actividades de esta sesión.

2.- ESTRATEGIAS PARA LA EVALUACIÓN (80 min)

a) Instrumento de evaluación final (Anexo 57)

b) Técnica de las velas

Se forma un círculo con todos los participantes estando de pie. Se le entrega a cada uno una vela pequeña. Se les indica que de manera progresiva enciendan la vela de algún compañero en señal de transmisión de la luz y exprese un mensaje breve sobre los aspectos positivos que valora en él. Iniciará algún voluntario y aquél compañero a quien la encienda será el que transmita la luz y el mensaje a otro así sucesivamente hasta que todos tengan su vela encendida.

c) Técnica de los listones

Se colocan listones de papel suficientes de colores blanco, verde y morado. El blanco significa reconocimiento de alguna cualidad o valor significativo en la persona, el verde un signo de gratitud por algo especial y el morado un aspecto por el cual se quiere pedir perdón a otra persona. Se les explica a los participantes que de manera espontánea y libre elijan los listones necesarios para acercarse a los compañeros a quienes deseen expresar algo conforme el significado de cada listón. Al acercarse a dialogar le colocará el listón en el cuello.

En caso de que los listones no sean suficientes, al acercarse a la persona se le hace un nudo en el listón correspondiente que ya trae colgado en el cuello.

Para este ejercicio sólo se indica el tiempo de inicio y final con que se cuenta y la expresión es libre, conforme los compañeros con quienes alcance. En caso de ser necesario hablar con más, se les invita a que después de la sesión busquen momentos oportunos para continuar con el intercambio.

3.- INTEGRACIÓN DE COMENTARIOS FINALES (30 min)

4.- CONVIVENCIA FINAL (60 min)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- * Entrega del *Instrumento de evaluación* final resuelto.
- * Participación activa en los ejercicios de las velas y los listones.
- * Participación activa en los comentarios de integración.

RESULTADOS

El lugar de reunión fue el espacio conocido como “La palapa”, sitio especial para convivencias y otros encuentros masivos. Después del trámite administrativo se nos concedió dicho lugar y también el tiempo necesario para la realización del cierre del taller. Uno de los objetivos era tener un ambiente de mayor privacidad y un lugar de trabajo más cómodo.

Asistieron todos los internos que mantuvieron mayor regularidad durante el taller, un total de 26. Una vez todos en el lugar de trabajo se iniciaron las actividades. Primero se les entregó el *Instrumento de evaluación final*, el cual respondieron con seriedad y en un ambiente de silencio respetuoso. Algunos se acercaron a los facilitadores para precisar algunas respuestas sobre todo de la segunda parte. Después de 20 minutos, todos terminaron de responder el instrumento, éstos se guardaron para el momento de la integración.

En un segundo momento se les explicó la técnica de las velas, ante la cual reaccionaron con cierta sorpresa y cara de desconcierto. Sin embargo al comenzar su realización se fueron involucrando de manera positiva. Uno de los facilitadores inició con este ejercicio para modelar la forma de realización. Para las siguientes expresiones y acercamiento a los compañeros no hubo mucha dificultad. Favorece mucho el clima de confianza ganado durante el taller.

En el momento de expresar el mensaje a su compañero, algunos lo hicieron muy emocionados, hubo quienes no pudieron contener las lágrimas ante su emoción. Para otros los signos de nerviosismo por la voz y las manos daban cuenta del impacto que les causaba expresar en público alguno de sus sentimientos. Fue un momento muy emotivo y profundo donde se supo escuchar, expresar con libertad y en el lenguaje propio de cada uno y sobre todo con un vínculo de mucha cercanía.

Los rostros, la voz, los movimientos de manos, la respiración, fueron de los varios signos por los cuales se manifestaba la emoción y el impacto del momento. Al mismo tiempo se observaron gestos y conductas de crecimiento en todos los internos: e saber escuchar, el expresarse con naturalidad (a pesar del nerviosismo), el no dejar tantos espacios de silencio, el ser más claros y explícitos en sus comentarios, el utilizar palabras propias para lo que querían decir (retomaban algunos conceptos técnicos del mismo taller, por ejemplo: ser asertivo), el ser breves en su comentario, son algunas de las habilidades que se observaron en este momento y que refleja también la vivencia de un proceso.

Sin interrumpir mucho el ambiente y aprovechando el clima de sensibilización grupal que se tenía, se dieron las instrucciones para el siguiente ejercicio, el de los listones. Y sin perder mucho tiempo se comenzó su realización. En un primer momento se manifestaron como no saber que hacer, y no por falta de instrucciones, sino por el bloqueo normal del cómo comenzar o a quien dirigirse primero.

Sin embargo fue cuestión de animar a tomar los listones y a modelar el establecimiento de parejas espontáneas para el diálogo. Poco a poco todos se fueron integrando al ejercicio y a intercambiar compañeros para la expresión de ideas y sentimientos. Los listones que más rápido se terminaron fueron los blancos, seguidos de los verdes y por último los morados, esto refleja que el pedir perdón es lo que más cuesta.

En algunos se observó cierta resistencia ante algunos compañeros, se ve todavía que no es fácil acercarse con quien no tienen buena relación. Sin embargo con los de mayor confianza, rápidamente establecieron comunicación efectiva. Cuando el tiempo marcado terminó se les invitó a formar un círculo para los comentarios finales.

Retomando sus instrumentos de evaluación y los dos ejercicios, se les invitó a expresar sus conclusiones, aprendizajes, sentimientos y lo que quisieran de manera libre y espontánea.

Al inicio se mantuvo un silencio prolongado, pues nadie quería iniciar. Era un silencio especial que reflejaba cierto impacto, sorpresa o nerviosismo, sobre todo por saber que era la última sesión de esta vivencia y que a pesar de que se sabía que continuaría, tal vez ya no todos coincidirían, ni de los internos, ni de los facilitadores.

Por fin un interno levantó la mano y comenzó expresando gratitud por la oportunidad de participar en el taller, por sentir que le había servido mucho y por todos los buenos momentos vividos. A este comentario de gratitud se sumaron otros, haciendo énfasis en que fue una experiencia que les sirvió mucho y donde encontraron elementos para modificar aspectos de su persona y poder ser diferentes.

Haciendo lectura de lo que habían escrito, algunos expresaron: *“En varios se ha visto un cambio especial, yo lo veo sobre todo en mí. Lástima que no todos puedan asistir a estos talleres”*. Otro: *“Creo que aprendí mucho de mis valores y de mi forma de pensar, además a respetar a los otros y como piensan, les agradezco su paciencia”*. Más: *“Para mí haber asistido al taller fue algo muy importante, porque me conocí un poco más y comencé a conocer mis valores y a respetar a los demás. Antes era más rebelde y con este aprendizaje, salí un poco adelante y ya no soy igual, encontré muchos valores como el respeto, el amor, soportar a la vigilancia, me sirvió mucho asistir”*. Otro: *“En este grupo de crecimiento personal aprendí a conocerme un poco más de lo que nunca me imaginé aprender, sobre todo a ser amigo, encontré unos valores que estaban perdidos y me doy cuenta que los puedo llevar a cabo”*. Otro: *“El curso me pareció bien, las actividades fueron agradables y aprendí muchas cosas nuevas de mí mismo”*. Más: *“Me gustó convivir y trabajar con todos, aprendí mucho en el curso, me conocí a mi mismo y a valorar a mi familia”*.

Otro mas: *“Me ayudó a vivir mejor, a salir adelante y llevar una vida agradable, a tener respeto a las personas que me rodean y cómo sobrellevar este lugar que es la cárcel”*. Más: *“Yo pienso que todo estuvo bien porque conocí personas buenas y amables que me orientaron como vivir mejor y salir adelante y llevar una vida agradable y saber dar su lugar a cada quien. Además aprendí cosas que desconocía de mí y también como llevarme mejor con mis compañeros de la cárcel”*. Otro: *“Yo encontré muchos valores, lo que nunca descubrí cuando andaba allá afuera, como el quererme a mí mismo, valorar a otras personas y convivir con mi familia”*. Más: *“Yo aprendí de la paciencia en el trato y aprendí a tener más amigos, porque antes vivía muy solo”*.

Otro: *“Aprendí a convivir con mis compañeros, a conocerme a mí mismo y a dialogar con mi familia”*. Otro más: *“Aprendí a expresarme porque los juegos me sirvieron a pesar de ser ya grande. Aprendí a valorarme a mí mismo, a mi familia y a valorar un amigo”*. Otro: *“Crecí en autoestima, en mi verdadero valor”*. Otro: *“Me sirvió para recapacitar sobre mis valores, para poder llevar una vida productiva, sana y amorosa; valores que nos sirven para tener mejor y mayor atención y comprensión para con los hijos y la pareja y también con los compañeros”*. Más: *“Me enseñó a hacer cosas que no sabía y es bueno para mí, sobre todo para regresar con nuestras familias y ser todo lo mejor que podamos, también con nuestros compañeros”*. Otro: *“Aprendí una cosa en cada sesión, sobre todo a convivir con las personas”*. Otro: *“Gracias a ustedes mi mente se ha despejado mucho más”*. Otro: *“Yo me sentí feliz y desalajado de los malos pensamientos”*.

“Yo me sentí enriquecido de vocabulario. Aprendí a respetar a los demás, así como a mí mismo, hasta en la manera de actuar”. Otro: *“Por mi parte aprendí a valorar a los compañeros y a valorarme a mí mismo”*. Otro: *“Me ayudó a distraer mi mente en las cosas positivas que tiene la vida, me ayudaron a comprender muchas cosas. Gracias por su rostro alegre y feliz”*. Un último comentario: *“El taller me enseñó muchas cosas que significaron mucho, en primer lugar la comunicación con otras personas que no conocía, luego el sentir que mi estado de ánimo se levantaba al venir aquí, además de conocerme a mí mismo y que me ha dado valores como el respeto a mí mismo y hacia otras gentes, también aprendí a escuchar, entender, querer y amar”*.

Además de estos comentarios que se citan, fueron surgiendo otros también de gratitud, de aprecio por el grupo y por los facilitadores. Fue un tiempo muy profundo y serio donde la atención, el silencio y la expresión fueron muy vivos. Las emociones se hicieron presentes en la mayoría, manifestándose en el tono de voz, la respiración y sobre todo a través de la palabra y las lágrimas.

Casi para finalizar este momento, uno de los internos tomó la palabra para expresar en nombre del grupo unas palabras de gratitud hacia los facilitadores por haber ofrecido este taller. Resaltó algunos aspectos de lo que significó esta experiencia: el tiempo brindado, las actividades que a nivel personal les sirvieron, las diferentes reflexiones y temas pensados en ellos, la manera de intercambiar, el trato que se les dio, la cercanía y amistad, la preocupación por su crecimiento, el hecho de ‘creer y confiar en ellos’, el hacerlos pasar momentos agradables, y sobre todo los momentos de entrevista individual que les ayudó de manera muy especial en su crecimiento personal. Luego hicieron entrega de un regalo material y una tarjeta a cada uno de los facilitadores.

El equipo de facilitadores cerró este momento a través de una expresión de gratitud sincera y profunda a cada uno de los internos, por los grandes aprendizajes y momentos cargados de humanidad en cada sesión del taller, sobre todo por este último gesto de gratitud y generosidad. Es una realidad que como equipo recibimos más de lo que ofrecimos. Las expectativas fueron rebasadas en gran medida sobre todo por la constancia y la disposición para cambiar en los internos que participaron, además de una serie de encuentros significativos a nivel personal con varios de ellos.

Terminado este momento de comentarios e integración final se dio paso a una pequeña convivencia con algunos alimentos para compartir y un poco de música. Esto prolongó el ambiente cálido y familiar del cierre. De manera informal se siguieron recordando momentos significativos para algunos y expresando la riqueza de esta experiencia.

Para despedir el encuentro se les recordó que este taller continuará con una segunda parte y se les avisará con oportunidad la fecha de inicio. Con un saludo final nos despedimos.

OBSERVACIONES: Esta fue una sesión donde se observó con claridad que las expectativas se rebasaron. Hubo un planteamiento a nivel teórico y técnico, sin embargo la parte humana superó todo lo pensado. No es lo mismo hacer un diseño metodológico sobre un taller, que tener la riqueza de la vivencia con internos de un centro penitenciario. Paradójicamente fue un taller humanizador en un ambiente etiquetado como inhumano.

A nivel de cumplimiento de actividades y del respeto por las técnicas planteadas los resultados son demasiado buenos. Hay un logro grande ante el trabajo en equipo, en la atención a instrucciones y ante el seguimiento de la actividad. El ambiente de seriedad y respeto hablan del crecimiento en habilidades y actitudes ante el trabajo de taller grupal. Se creció en el silencio, en el cumplimiento, en la atención, la escucha y la aportación de ideas.

A nivel de desarrollo de habilidades igualmente hay logros importantes en la mayoría. La pérdida del miedo ante el grupo, la libertad para expresar, el ánimo de participar, el planteamiento de ideas, el valor en la expresión de sentimientos y el desempeño de calidad en varias actividades.

Esto mismo refleja actitudes positivas de aprecio y valoración por su propia persona, un crecimiento en el propio conocimiento (como varios lo señalan), una mejora en sus niveles de comunicación con los compañeros y con la familia, un mayor respeto a los demás, el darse la oportunidad de conocer al otro y valorarlo de otra manera y también un cambio en la percepción de su estancia.

La sesión de hoy reflejó una sensibilidad especial que existe en todos, pero que pocas veces manifiestan. Hoy fue un encuentro sumamente emotivo y con mucha libertad. Se dieron la oportunidad de expresar lo que piensan y lo que sienten sin tantos temores y sobre todo el mostrar su creatividad y generosidad en el gesto de gratitud hacia los facilitadores y al pensar en un regalo material. Esto es un signo de los valores positivos e importantes que tienen y que tal vez no los muestran con facilidad o no les son valorados.

Es cierto que quedan tareas y necesidades por atender. Que el nivel de crecimiento puede ser mayor. Sin embargo para este taller y este momento de evaluación, los rasgos que se mencionan son especialmente significativos porque son elementos claros y claves de un crecimiento en actitudes que son observables a través de conductas y gestos muy concretos.

Con relación a la aplicación del *Instrumento de evaluación final* se mencionan los siguientes aspectos por considerarse de especial interés:

Este Instrumento (Anexo 57) se diseñó con el objetivo de complementar las apreciaciones cualitativas y cuantitativas de los internos sobre el taller en su primera fase. Se constituye de dos partes: la primera diseñada en escala tipo Likert evalúa aspectos de tipo práctico y otros aspectos de percepción cuantitativa, por ejemplo: horarios, selección de temas, importancia de los contenidos, claridad expositiva, selección de estrategias de trabajo. La segunda parte se compone de preguntas abiertas, sobre aspectos de utilidad personal y de apreciación cualitativa del trabajo. Por ejemplo: aprendizajes principales, aplicación, utilidad y aspectos importantes de crecimiento.

Este instrumento se aplicó a los 26 internos que concluyeron el taller. Los resultados de la aplicación y el análisis de los mismos, se presenta en el capítulo VIII de la tesis, dentro del apartado 1.2.5., referente a la integración de resultados de la primera fase de la intervención.

CAPITULO VII

APLICACIÓN DE LA SEGUNDA FASE DEL PROGRAMA PSICOEDUCATIVO DE INTERVENCIÓN

1. DESCRIPCIÓN

Con esta segunda fase del programa, se retoma el proceso de trabajo realizado por este grupo de jóvenes internos. El taller aplicado en la primera fase logró parte de los objetivos planteados y en algunos aspectos, fueron rebasados. Los resultados de ocho meses de encuentro y crecimiento reflejan los logros de actividades y estrategias que atendieron algunas necesidades de los jóvenes participantes. La riqueza principal encontrada es la que surgió del intercambio personal, de la apertura para el encuentro con los demás y de la disposición por descubrir nuevas cosas en la propia persona y en lo que los otros aportan.

Dicho taller se diseñó y aplicó con una metodología y actividades específicas, aportando con ello una parte de herramientas necesarias para el conocimiento personal, el crecimiento de los internos participantes y con ello lograr el cumplimiento de los objetivos de este programa psicoeducativo de intervención. Sin embargo, el planteamiento total del programa de intervención indica una continuidad con una segunda parte de trabajo, metodológicamente distinta, que pretende ofrecer a estos jóvenes otras habilidades y actitudes necesarias para su desarrollo personal y mejor desempeño en la vida.

Esta segunda fase está dedicada a la vivencia del *grupo de encuentro*, una alternativa metodológica para el trabajo en grupo que propone el psicólogo norteamericano Carl Rogers (1902-1987), y que se expone con mayor amplitud en el apartado 2.3, del capítulo cinco y el apartado 3 del capítulo tercero de esta investigación. Apoyados en este modelo teórico se pretende en esta segunda fase crear un espacio grupal, donde se promueva el desarrollo personal, el aumento y mejoramiento de la comunicación y las relaciones interpersonales, partiendo de las propias experiencias de vida.

Algunas de sus características principales es que no se parte de algún contenido temático, ni un esquema estructural de sesión homogéneo, ni objetivos específicos o actividades prediseñadas. Para este trabajo en grupo es necesario crear un ambiente propio para la expresión libre de situaciones personales donde sean los mismos participantes quienes conduzcan las reflexiones de acuerdo con sus necesidades del momento y aprendan a retroalimentar con una actitud empática. Quien coordina el encuentro recibe el nombre de *facilitador*, un concepto propio de este modelo teórico y que en su definición encierra su quehacer: facilitar el crecimiento y desarrollo de los participantes, a partir de sus propios recursos y respuestas.

Dentro de la experiencia del encuentro es importante desarrollar actitudes de escucha, respeto, aceptación, empatía y discreción ante lo que suceda en el momento. Las vivencias comentadas son el vehículo de apoyo

para el desarrollo de estos recursos. De igual forma la retroalimentación de los compañeros es un apoyo importante para clarificación de situaciones y el descubrimiento de respuestas en el mundo interior.

Los internos que participan en esta segunda fase han formado parte del grupo del taller en su primera fase. Esta fue una condición indispensable, sobre todo por la disposición interna para el trabajo en grupo, por la apertura mostrada ante este tipo de trabajo y por la voluntad manifiesta para continuar con esta labor en su propio desarrollo. El trabajar con personas ya conocidas y con un grupo prácticamente formado tuvo grandes beneficios, esto facilitó la implementación de la nueva metodología.

Esta segunda fase se llevó a cabo en 19 sesiones, distribuidas en un lapso de 10 meses (septiembre 2000 a junio 2001), con un promedio de dos encuentros mensuales y una duración aproximada de 2 horas por sesión. Las sesiones de grupo se desarrollaron en un aula del área escolar del centro, misma donde se vivió el taller anterior y que reúne condiciones adecuadas para este tipo de encuentros.

De forma paralela se realizaron 6 encuentros-convivencia con algunos grupos de jóvenes externos al centro. Este complemento formativo tuvo como objetivo el crear espacios complementarios de crecimiento en la socialización y expresión de actitudes participativas para los internos. Una iniciativa que surgió de los mismos internos y que forma parte de la atención a sus necesidades, sobre todo por tener la oportunidad de interactuar con personas ajenas al centro. Dichos encuentros se programaron en fechas que no afectaran la programación realizada y pudieran ser retroalimentadas en los mismos espacios del grupo.

Las cartas descriptivas que se presentan de los 19 encuentros vividos, tienen una estructura diferente a las del taller anterior. Dadas las características del grupo de encuentro, éstas se limitan a plantear el desarrollo del encuentro y algunas observaciones. La descripción del encuentro expone las condiciones ambientales y generales de la sesión, así como el desarrollo de las diferentes intervenciones. Es importante señalar que lo que se presenta es una síntesis de los comentarios más significativos y del contenido sustancial del encuentro. Se omiten aquellas vivencias más íntimas y los diálogos que hagan alusión a una persona en particular, esto para respetar el aspecto ético del trabajo. En las observaciones se destacan las riquezas principales del proceso y los aspectos más significativos de lo que representó el encuentro para el grupo.

Las últimas 6 cartas descriptivas corresponden a los encuentros tenidos con los grupos externos. Se presentan respetando el mismo esquema anterior, el desarrollo del encuentro y las observaciones hechas partiendo de los aspectos más significativos del momento.

Lo importante en unas y otras descripciones es rescatar el proceso actitudinal en los internos, descubrir su avance en la actitud ante sí mismo y ante la vida en prisión. El grupo de encuentro es un espacio para conocer una

parte de este proceso en los jóvenes internos, las convivencias son otro. Es por eso que la dinámica que se genera es lo que interesa conocer y observar.

Durante el desarrollo de esta segunda fase, las entrevistas individuales formaron una parte importante del proceso de crecimiento de los internos. A diferencia del taller anterior, en esta ocasión las peticiones fueron mayores y la conciencia de dejarse acompañar aumentó significativamente. Estas se realizaron después de la sesión de grupo o en otros días de la semana, respetando la elección del interno por el facilitador deseado. Esto representa sin duda una de las riquezas más importantes de esta segunda fase.

Una última consideración importante es la riqueza y actitud de privacidad y discreción ante lo que se abordó en el grupo de encuentro. Para los jóvenes participantes fue uno de los ingredientes importantes de la vivencia, lo cual fortaleció su confianza y apertura. Sin embargo, ellos fueron conscientes de que parte de la información se relataría en esta memoria y estuvieron siempre de acuerdo. Es por eso que lo que se expone son comentarios más generales, vivencias anónimas y sobre todo la dinámica grupal generada. Todo esto para no traicionar su confianza y al mismo tiempo respetar el código ético de la investigación.

2. LUGAR Y ACTORES DE LA INTERVENCIÓN

2.1. Lugar de intervención

Esta segunda fase del *programa psicoeducativo de intervención* se realizó en el mismo centro penitenciario donde se realizaron, tanto la fase previa como la primera fase de intervención. En el capítulo cuatro (2.1.1.), se describen las características de dicho centro y algunas de las condiciones ambientales que lo componen. El propósito central sigue siendo que este programa responda a necesidades de los jóvenes participantes en el taller y se de continuidad a lo trabajado en la primera fase.

2.2. Actores de la intervención

- *Equipo de intervención (facilitadores).*

En esta segunda fase cambia el estilo de trabajo, los contenidos y sobre todo la metodología. La experiencia del grupo de encuentro, con sus características especiales, supone también la conducción especial de parte de los facilitadores.

El modelo rogeriano que inspira esta metodología se aborda con amplitud en el capítulo tercero de esta investigación y la parte de aplicación metodológica se desarrolla en el capítulo 5, en la parte del diseño (2.3).

Nuevamente la figura del *facilitador* es importante en esta vivencia. Interesa que el grupo de encuentro se convierta en un verdadero grupo de crecimiento, donde la conducción y acompañamiento de parte del facilitador, resulten de utilidad y enriquecimiento común.

Para lo cual es indispensable que los facilitadores tengan la formación en el modelo y experiencia con este tipo de grupos. Por ello, esta segunda fase fue coordinada por tres facilitadores:

Lic. As. Psic. Francisco Delgadillo Aguayo (Coordinador)
Lic. As. Psic. Beatriz Alejandra González Medina
Lic. As. Psic. Ma. de Lourdes Nieto Muñoz

- *Grupo de intervención.*

El grupo de intervención, en esta segunda fase del programa, posee características especiales. Deben ser internos que necesariamente hayan participado en el taller de la primera fase de intervención.

Una razón es por la vivencia de trabajo en grupo, por el proceso de socialización vivido y las habilidades y actitudes desarrolladas en esa fase. Además por la necesidad de tener un nivel de confianza más alto por las situaciones que se abordan en el grupo.

La familiaridad lograda en la primera fase favorece el encuentro, y el conocimiento entre ellos mismos facilita la dinámica de participación.

Al terminar la primera fase de intervención se les comentó a los internos participantes, que se abriría la segunda fase con algunas características diferentes, a la cual se les invitaba. Se les comentó un panorama general del objetivo, del estilo metodológico de esta fase y la continuidad en el criterio de libre participación, para que el provecho sea mayor.

De los 26 que terminaron la primera fase, 21 continuaron en esta segunda fase. Durante ese periodo, también se presentaron algunas bajas principalmente por cumplimiento de sentencia. Terminaron la experiencia 18 de los internos (12 de ellos participaron desde la fase previa).

3. DESARROLLO DE LAS SESIONES Y RESULTADOS

CRONOGRAMA

3.1.	Sesión 1	Septiembre 17 de 2000
3.2.	Sesión 2	Octubre 8 de 2000
3.3.	Sesión 3	Octubre 22 de 2000
3.4.	Sesión 4	Noviembre 5 de 2000
3.5.	Sesión 5	Noviembre 19 de 2000
3.6.	Sesión 6	Diciembre 3 de 2000
3.7.	Sesión 7	Diciembre 17 de 2000

3.8.	Sesión 8	Enero 14 de 2001
3.9.	Sesión 9	Enero 28 de 2001
3.10.	Sesión 10	Febrero 18 de 2001
3.11.	Sesión 11	Febrero 25 de 2001
3.12.	Sesión 12	Marzo 4 de 2001
3.13.	Sesión 13	Marzo 18 de 2001
3.14.	Sesión 14	Abril 1 de 2001
3.15.	Sesión 15	Abril 29 de 2001
3.16.	Sesión 16	Mayo 13 de 2001
3.17.	Sesión 17	Mayo 27 de 2001
3.18.	Sesión 18	Junio 10 de 2001
3.19.	Sesión 19	Junio 24 de 2001

3.1. Sesión 1

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Conforme se había acordado con el grupo al final de la primera fase, se inició hoy con la continuación de la intervención en esta segunda fase, ahora en la experiencia de grupo de encuentro.

Para convocar al grupo de internos que quisieran continuar en la segunda fase, se envió con anticipación un comunicado a las autoridades del centro para citar bajo lista a los 26 internos que concluyeron la primera fase. En esta ocasión ya no hubo presentación oficial, ni asistencia de las autoridades, todo se realizó con la discreción y normalidad ordinarias. El punto de reunión fue nuevamente el aula del área escolar del centro, donde se realizó el taller de la primera fase.

El momento del reencuentro entre los participantes y facilitadores fue agradable. Ante los meses de ausencia, resultó significativo retomar las actividades y el espacio del grupo. De los 26 internos convocados, asistieron 20, tres habían salido ya del centro, y tres no se presentaron.

Después de un momento de diálogo informal se les explicó el objetivo y metodología de esta fase, además el sentido de la continuidad a través de esta experiencia. Se justificó con la misma vivencia del grupo en el taller de la primera fase, la necesidad de tener espacios para el compartir de grupo y el tener vivencias distintas que enriquezcan la vida. Se puntualizó sobre la importancia de crecer en grupo, de saber aprovechar la vivencia de los demás para el propio crecimiento. Se fue haciendo referencia a la experiencia de ellos mismos como grupo y el tener una base vivencial de encuentro.

Hubo preguntas de parte de algunos internos sobre la nueva dinámica planteada, sobre todo por escuchar que no habría ya juegos, ni técnicas prediseñadas, sino que ahora sería más hablar sobre la vida y ellos mismos. Expresaban que de momento no lo entendían pero que estaban dispuestos a vivirlo.

Se les amplió la explicación tomando como ejemplo los momentos de integración que se tuvieron en sesiones de la primera fase. Donde a partir de los ejercicios vividos, el diálogo grupal se profundizaba, se hacía interesante y la participación era abierta. Sin embargo, se comentó que en esta fase en caso de considerarlo conveniente se implementaría algún recurso o técnica como apoyo.

También se les comentó la posibilidad de continuar con entrevistas individuales cuando ellos lo consideraran necesario, ante lo cual varios inmediatamente dijeron: “*me anoto*”. Este gesto fue significativo, ya que refleja el interés por su propio crecimiento.

La sesión se prolongó con comentarios espontáneos sobre lo ocurrido en el tiempo que dejamos de vernos y sobre situaciones especiales del centro que siguen siendo desconcertantes para todos. En todo este momento la experiencia fue muy viva y el retomar los diálogos con mucha familiaridad, en momentos parecía que el tiempo no había pasado y se comentaba con la misma cercanía de antes.

Después de más de dos horas de compartir se concluyó la sesión, anotando la fecha del siguiente encuentro.

OBSERVACIONES

El hecho de convocar nuevamente a los internos, de volver a situarnos como un grupo ya conocido fue un momento interesante. La asistencia al lugar de la escuela de parte de todos fue con buen ánimo, tenían la intención de continuar, solo dos que tenían visita familiar se quedaron sin asistir.

El volverlos a reunir en grupo para trabajar con una metodología diferente, tiene mucha importancia, principalmente para conocer sus impresiones del trabajo anterior, la utilidad que ha representado a nivel personal y para observar la vida que como grupo siguen llevando. Además el que aprendan otros aspectos de sí mismos desde una propuesta diferente, con objetivos y formas de trabajo propios.

Una de las utilidades más claras manifestadas este día sobre el taller anterior fue que les permitió descubrir varios aspectos de sí mismos y también otra realidad de algunos compañeros, eliminando prejuicios a través de la convivencia en el taller. El poder acercarse a ellos sabiendo que son diferentes a como pensaban y darse la oportunidad de tratarlos en otro espacio y con diferente ambientación a la ordinaria.

Se percibe un clima diferente, un mayor acercamiento unos con otros y mayor confianza para intercambiar alguna idea, comentario e incluso alguna broma de la cual se participa con mucho menos tensión que en el inicio del otro taller. El clima diferente también es percibido por la asistencia alegre y espontánea, por las expresiones donde directamente dicen que esperaban esos momentos porque la pasan bien, les gusta y les sirve para su vida.

Es importante mencionar el número de asistentes, donde prácticamente asistieron casi todos. Esto refleja el interés de ellos por el grupo y por su propio crecimiento. Manifiestan con las actitudes y palabras la importancia que para ellos representa formar parte de un grupo diferente, positivo y donde pueden hablar de todo.

3.2. Sesión 2

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Con rostros sonrientes y con buen ánimo fueron llegando poco a poco los miembros del grupo para la vivencia del día de hoy. Entre el saludo y diálogos espontáneos se fue formando un ambiente agradable para el encuentro. Algunos expresaban la inquietud de cómo sería la nueva experiencia, comentaban que tenían la curiosidad de saber como funcionaría esta nueva etapa.

A la llegada de todos los participantes del grupo pasamos al salón para continuar con los diálogos espontáneos y dar paso así al inicio del encuentro. Prácticamente se continuó dialogando sobre temas cotidianos. El último de los internos en llegar, comentó que había tenido una discusión fuerte con uno de los custodios porque no le permitía el acceso al área de la escuela y que lo amenazó con castigarle en la próxima visita de su familia.

Dijo: *“Estos cursos les hacen falta a esos... \$%&/*(palabras ofensivas), por no saber respetar los derechos de los internos”*. La expresión y el tono eran de mucha molestia por lo sucedido. Siguió comentando: *“De que sirve que uno quiera asistir a estas cosas, si con un momento de estos le bajan a uno la moral”*. A este sentir se unieron otros internos comentando que en las últimas semanas las cosas han estado pesadas, con revisiones constantes, cambio de celdas o dormitorio de varios de ellos.

El interno que inició el comentario continuó: *“Lo más gacho de todo, es que le pegan a uno donde más le duele: en la familia. Porque si me hacen algo a mí, no hay bronca, que me aíslen, que me cambien de lugar, que me quieten la comida, pero lo malo es que pegan duro al negarme ver a mi familia”*. Sus expresiones eran de mucho dolor e impotencia, su respiración, el tono de voz, las expresiones faciales y la mirada, expresaban estos sentimientos además de sus comentarios.

Otro interno continuó: *“Hay momentos en que esto es un infierno, por tener que soportar que los custodios hagan lo que les da la gana y nadie los controla, nadie les pone un alto, porque los jefes más altos ni cuenta se dan de muchas cosas. Y con nosotros hacen lo que quieren, pueden inventar historias solo para desquitarse de que les respondiste mal alguna vez; y como es su palabra contra la nuestra, pues ganan ellos... es todo un círculo de corrupción”*.

Decía otro: *“Por eso aunque uno quiera cambiar y venga a estos talleres, las cosas no son tan fáciles, porque ante ellos a uno se le olvida todo. Y en la celda la pasas mal, solo pensando en como vengarte de estos desgraciados”*.

El ambiente de grupo se mantuvo candente por los sentimientos de molestia e incomodidad expresados y por la conexión inmediata de todos ante los comentarios. Las expresiones verbales y las corporales reflejaban una vinculación de todos con el tema. En varios de ellos, a pesar de su silencio, se notaba que estaban conectados.

Los comentarios continuaron en la misma línea: diferentes experiencias de abuso de poder, de prepotencia, de hostigamiento y de manipulación. El sentimiento de impotencia, de rabia y deseo de venganza, los que más salían a la luz. Las expresiones corporales acompañaban a las verbales. Fueron momentos de mucha sintonía grupal.

Uno de los puntos de mayor coincidencia es el maltrato y abuso con la familia ya que para ellos tiene un significado importante. El darse cuenta del tipo de revisiones físicas que realizan principalmente con las mujeres, cuando vienen a la visita familiar es algo que les molesta mucho. El que en varios casos se juzgue a sus madres o esposas de traficantes de droga es para ellos denigrante. De hecho hay algunos internos que han dicho a su familia que no los visiten las mujeres, por no soportar este tipo de situaciones.

Uno de los internos comentaba que entiende que se deban hacer las revisiones de rutina al ingresar al centro, pero que otra cosa es el tipo de revisiones que hacen y lo poco discretos que son los custodios y custodias en propagar esta información, o incluso, utilizarla como mecanismo de manipulación hacia ellos.

El tiempo del encuentro continuaba con experiencias y sentimientos de este tipo. Algunos abiertamente expresaban ese deseo de venganza una vez que salieran del centro, el pensar en tenerlos frente a frente y pedirles cuenta de sus hechos. Este fue un punto que ellos mismos valoraban como fuerte y delicado, pero que los mismos hechos los obligaban a pensar así.

Uno de ellos hacía la reflexión sobre: ¿qué pasaría si uno de los custodios cambiara de lugar? ¿Cómo se sentiría sabiendo el trato que dan a su familia en los días de visita? Y también el sentido contrario ¿qué haría cualquiera de ellos si fuera un custodio? Los comentarios continuaron dando respuesta a estas interrogantes y las diferentes posibilidades de trato.

Uno de los internos comentó la importancia de momentos así porque le ayuda a darse cuenta de valores que ellos piden y necesitan y que tal vez en otro momento ellos no respetaron, y que al verlo reflejado en los custodios, caen más pronto en la cuenta de lo que otros pueden sentir.

Tomando este comentario como referencia, los facilitadores reflejamos la necesidad de la empatía con quienes se cometió el delito, a raíz de que la experimentan en ellos mismos. El darse cuenta del valor del otro como persona y de los sentimientos que se provocan ante el daño.

También se les hizo la reflexión de la importancia de aprender a separar sentimientos para no 'engancharse' con los sentimientos de los custodios. Aprender a escuchar sin 'creerse' lo que dicen, ya que muchas veces las actitudes de los custodios pueden ser: proyecciones, desplazamientos de algún sentimiento, ante los cuales se pueden 'pegar' y querer responder agresivamente; es como caer en un juego de manipulación.

Ante este comentario de los facilitadores, las miradas estaban atentas, asentían con la cabeza y algunos expresaron su acuerdo en esta reflexión. Decían que es un punto clave e importante y que ojala aprendieran a tomar esta actitud, sobre todo por el cuidado persona y para no pasarla tan mal mientras están ahí.

Hubo todavía otros comentarios sobre esta otra visión y se fue haciendo una integración de la sesión, destacando los aprendizajes significativos en ellos, escuchando sus conclusiones finales y dejando el tema abierto para continuar en otro momento. Fueron más de dos horas las que duró el encuentro. Este final favoreció para que cada uno expresara cómo se sentía al final de la sesión y también que descubrimientos importantes se llevaba.

OBSERVACIONES

El clima y ambiente de trabajo tienen como apoyo la familiaridad ganada en el proceso grupal de la primera fase. De aquí la riqueza e importancia de que participaran únicamente quienes vivieron esta experiencia previa.

Ante la incertidumbre del cómo se viviría esta otra fase y cómo funcionaría, se destaca la actitud de apertura y disposición para lo que se implementara. Y cómo la situación del último de los internos en llegar, fue la ocasión de la reflexión. Algo de lo que ellos mismos se dieron cuenta la final de la sesión.

Descubrir y valorar la riqueza del grupo ante: la escucha, la apertura para expresar verbalmente, la atención y conexión interior con el silencio; la sinceridad y autenticidad en lo que se siente y piensa; la libertad para hablar. Y sobre todo el mismo proceso de ir manejando la situación y procurar dar respuesta desde la propia vivencia. Esto favorece la labor de los facilitadores, en cuanto ir reflejando situaciones, ir cediendo la palabra, ir regresando algunas preguntas y principalmente acompañar el manejo y expresión de los sentimientos.

El proceso de 'darse cuenta' es algo que vale la pena mencionar de esta sesión. Cómo uno de ellos hace la reflexión sobre pensar los sentimientos de los otros, y también pensar los propios sentimientos en otra situación. Es algo que a pesar de que el facilitador lo vea claro, es más importante que un interno lo exprese y con ello apoye la reflexión grupal sobre el tema.

En general el resultado puede valorarse como positivo, ya que ha sido una primera oportunidad de experimentar un momento grupal, con la riqueza y las limitantes que este pueda tener. El ritmo logró mantenerse con atención a pesar del tiempo prolongado de la sesión (2:20 hrs.). Ya los mismos internos a través de esta vivencia pudieron conocer de cerca un poco del significado del grupo de encuentro.

3.3. Sesión 3

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

La llegada al salón de parte de los internos fue poco a poco, el hecho de trabajar estos encuentros en domingo, imprime un sabor diferente. Llegan menos presionados ante cuestiones de trabajo en el taller y comentan sentirse más relajados que en los demás días. La charla se establece informalmente esperando la llegada del resto de los compañeros. Este ambiente inicial sigue siendo agradable, familiar e importante para el crecimiento en la confianza entre todos.

En este momento inicial continuaron comentando aspectos de la sesión pasada, sobre todo en los comentarios finales del no 'engancharse' en las situaciones críticas con los custodios y saber separar sentimientos. Varios comentaban que es un mecanismo interesante pero en momentos no es fácil de cumplir. Sin embargo el tenerlo presente y darse cuenta de ello, ya es importante.

Uno de los internos llevó a la sesión un libro de la biblioteca que estaba leyendo, era sobre aspectos de formación en valores para los jóvenes. El libro presentaba diversos temas de actualidad para jóvenes. Uno de los temas contenía un cuestionario sobre aspectos de moralidad.

Algunas preguntas comentaron a resolverse en el momento inicial mientras llegaban todos y curiosamente se continuó con el cuestionario cuando ya estaba todo el grupo. Fueron preguntas que a todos fueron interesando y ante las cuales manifestaron estar de acuerdo en seguir comentando estos temas.

Las preguntas donde más comentarios se hicieron fueron las referentes a la relación sexual de la pareja antes del matrimonio, al establecimiento de parejas sin casarse, al uso de preservativos y otros mecanismos de control de natalidad.

Un interno comentó estar de acuerdo con la llamada 'unión libre', argumentando que es mejor para tener un mejor y mayor conocimiento de la pareja y sobre todo para no tener problemas en el caso que sea necesario el divorcio, así nada más se separan y no hay problema. Varios apoyaron este comentario justificándose en su propia realidad. Encuentran en este estilo de vida una forma práctica para no complicarse la existencia, manifestaban expresamente que no vale la pena preocuparse por el entendimiento completo de pareja, basta estar de acuerdo en lo más necesario. Uno dijo: *"No hay necesidad de tanta atadura. Además, ¿quién nos asegura que en verdad es para toda la vida?"*. Con base en su propia experiencia se fueron reforzando estos argumentos en favor de esta postura.

Sin embargo 3 de ellos, expresan no estar de acuerdo con esta postura. Dicen que su convicción es una pareja y familia estable, que ellos mismos son fruto de eso, que mantienen fidelidad a su pareja y que creen que la vida funciona mejor así. El haber cometido errores en contra de la sociedad de tipo legal no significa que sus valores se destruyan por completo, específicamente el de la unidad familiar.

Otro comentó su vivencia personal y el conflicto que este tema le causa en su propia vida. Es hijo de madre soltera, tiene otros dos hermanos y los tres son de diferente padre. Para él ha sido una desgracia el no conocer a su padre y vivir con su madre llena de problemas en la convivencia con estos hombres que son los padres de sus hermanos. Vivió una infancia conflictiva, llena de violencia física y psicológica y con una serie de sentimientos reprimidos como el odio, rencor, impotencia, tristeza; unido todo a una pobreza extrema y lleno de limitantes. Tuvo que soportar incluso los malos tratos de sus padrastros y de su madre misma.

Comentó que durante mucho tiempo insistió a su madre que le dijera quién era su padre, con el único fin de buscarlo para reclamarle su irresponsabilidad, reprocharle todo lo que dejó de hacer por él y por su madre y luego matarlo. Este deseo lo cargó por muchos años. Dice que últimamente su forma de pensar ha cambiado y que ya no le importa ni saber quien es su padre, ni buscarlo, ni matarlo, confía en que la vida misma hará justicia.

Finalmente expresa que no vale la pena la unión libre, que lo mejor es casarse y establecer una pareja fiel y constante, que los hijos merecen el cuidado tanto de la madre como del padre y que lo mejor es que una persona se desarrolle en un ambiente de armonía. A raíz de su propia vivencia expresa estar convencido de que al salir buscará una mujer con la que comparta su vida para siempre y formen una familia con menos conflictos y problemas como los que le tocó vivir.

Después de este momento de intenso compartir, los comentarios continuaron respecto a las dos posturas que se expresaron. De los primeros que hablaron algunos comentaron que ciertamente lo ideal es eso, pero que en la práctica no es tan posible por las circunstancias que juegan muchos hombres y mujeres, y que la misma vida orilla a la infidelidad y a la procreación de hijos sin mucha atención, tal y como les tocó a algunos de ellos. Otros con toda convicción siguieron sosteniendo que lo mejor es la unión libre, que se corren menos riesgos y menos complicaciones con las autoridades.

Para ir haciendo la integración de la sesión, se retomaron algunos aspectos claves de sus comentarios, como la riqueza de la propia experiencia para asumir un valor. La diferencia en repetir verbalmente los valores de otros, o los valores que se consideran mejores y los que verdaderamente se asumen como propios. El valor de la unión familiar depende de la experiencia de cada uno y sobre todo de la actitud para prolongar este tipo de valores. Además la necesidad de hacer consciente todo este proceso de interiorización de valores.

Hubo todavía más intervenciones retomando sus propias experiencias y defendiendo aquello que creen; las posturas siguen variando respecto a su propia experiencia.

Con las últimas reflexiones se hizo el cierre de la sesión, puntualizando en el rescate de los aprendizajes más importantes, en el proceso de contacto interior y en la riqueza del expresar lo que se piensa y siente. Se agradeció especialmente a quienes abrieron parte de su vida dolorosa y expresaron sentimientos importantes en su vida, igualmente al resto del grupo por la actitud de escucha y respeto. Nuevamente la sesión tuvo duración de dos horas y media.

OBSERVACIONES

El ambiente que se percibe y el ánimo con que llegaron a la sesión son muy favorables para el trabajo, además la disposición que tienen para participar se manifiesta en desde la forman en que llegan al lugar, sus rostros y la alegría que expresan, esto habla del interés que estos momentos tienen para ellos y los significativo que les resulta.

Es importante apreciar el valor y la actitud de apertura en quienes van abriendo aspectos dolorosos y significativos de su vida. Es una parte del proceso que se aprecia dado que para ellos no es fácil tocar estos temas en grupo. Sin embargo, el mismo ambiente entre compañeros favorece este clima de expresión.

La actitud de escucha y respeto de parte de los compañeros es el complemento necesario, lo cual anima a la libre expresión. En algunos comentarios de retroalimentación no les es fácil ser empáticos, más bien tienden a dar algún consejo, o algún comentario de vivencia similar en línea de consolación. No falta quien relativice algunos puntos de las experiencias compartidas.

El sentirse identificados con lo que otros compañeros expresan ha sido también un fenómeno interesante en el grupo. Saber que en algunas vivencias coinciden con lo que otro vivió y que alguna solución tomada sirve como punto de referencia para atender necesidades parecidas.

Una tarea que desde el taller anterior se inició, es la clarificación de valores personales y saberlos distinguir de los valores familiares. Este punto hoy ha sido un avance importante, al escuchar que se 'dan cuenta' que deben distinguir valores. Además el saber que van descubriendo en su propia experiencia la riqueza de tener valores propios.

La mentalidad y el esquema de sus valores son consecuencia del ambiente familiar en que nacieron y en el medio sociocultural en el que vivieron su infancia, adolescencia y juventud. La mayoría de ellos proviene de colonias periféricas, de barrios y pueblos económicamente pobres, con un ambiente sociocultural limitado y conflictivo, de familias desintegradas, implicadas en drogodependencias, delincuencia, etc. Esto condiciona la manera de asumir e integrar sus valores.

Es muy importante destacar el clima en el que se llevó la sesión, la participación y sobre todo la riqueza del abrirse de una persona. El valor y confianza para compartir la vivencia y la actitud del grupo para escuchar y valorar.

Esta sesión se valora en general como positiva, por favorecer el encuentro y crecimiento común. A varios facilitó la expresión sincera y libre de algunas situaciones de vida y de algunos sentimientos. También apoya el crecimiento en algunas habilidades sociales que se han venido trabajando. Pero lo más importante un crecimiento en la escucha y valoración de lo que otros dicen. De esta sesión es la actitud más significativa.

3.4. Sesión 4

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Este día, por razones administrativas (ya conocidas) la sesión se retrasó por media hora. Los internos se encontraban un poco desconcertados, pero la mayoría seguían esperando. Únicamente dos se regresaron a su dormitorio para hacer otras cosas. Este retraso desde luego despertó preguntas en ellos de los motivos que tuvimos para llegar tarde. Ya pocas explicaciones se dan, conociendo ellos las circunstancias ante las revisiones para ingresar al centro.

Comentaban algunos que las revisiones a las familias de algunos internos siguen siendo delicadas, parece que hay ciertas consignas ante el fenómeno de introducción de droga. Esto entorpece el ingreso de los demás visitantes. Son situaciones difíciles de juzgar, pero que de entrada resultan incómodas y en cierta medida absurdas.

Siguiendo con comentarios de este tipo pasamos al aula de sesiones para continuar la labor de grupo. Nos preguntaban a los facilitadores que pensábamos de estas situaciones que pasan en el centro, si son cosas solo de ahí, o si es común en todos los centros penitenciarios.

Antes de dar nuestra respuesta, uno de los internos que había estado ya en un penal de otro estado del país, comentó que en otros lugares las cosas son peores, que la organización es mala y que las autoridades pasan de todo; además que la sobrepoblación de otros centros acarrea muchos más problemas. Pero que eso no justificaba el que las cosas aquí funcionen mal, que cada centro debe hacerse responsable de sus propios problemas.

Otro interno comentó información cercana sobre los centros en Estados Unidos, donde todo funciona de forma más organizada, y no como lo reflejan algunas películas. Decía que el número de internos no sobrepasa la capacidad del centro, que las instalaciones son de otro nivel, la atención profesional mucho más funcional y con programas de tratamiento donde se incluye mucho el deporte. Además con programas de trabajo y con planes donde la familia se integra en el tratamiento. Lugares donde todos los funcionarios cuentan con formación profesional.

El tema se tornó interesante ante la exposición de esta información y el ambiente era favorable tanto para exponer, como para escuchar.

Otro de los internos volvió a comentar sobre las cárceles mexicanas y las limitantes tanto en planta física, capacitación del personal, programas de tratamiento, la realidad de la sobrepoblación y el ambiente de corrupción que reina en algunas más que en otras. Daba este juicio: *“Con relación a otros centros, éste no está del todo mal, pero sufre al igual que todos del desinterés del gobierno por una real readaptación de los internos. La infuncionalidad que se observa en los últimos tiempos, es por falta de capacidad, interés y voluntad administrativa”*.

En los diferentes juicios y comentarios que se fueron haciendo, se revisaron las funciones de cada área del centro y analizaban qué tanto se cumplía de lo que teóricamente se debe ofrecer a un recluso en cada departamento. Valoran que un buen número de funcionarios no manifiestan interés por la recuperación de ellos, que cumplen con un horario de trabajo sin implicarse del todo. Rescatan algunas personas concretas dentro de los funcionarios a quienes valoran como entregadas, atentas y que si tienen interés por ellos. Distinguen con mucha facilidad la actitud de apoyo e interés por ellos y también las actitudes que demuestran desinterés e indiferencia.

Algunas valoraciones se escuchaban en tonos de molestia y con juicios cargados de resentimientos. Comentan que el hecho de haberse equivocado, de haber cometido un delito no los convierte en animales, ni en seres que no merezcan una nueva oportunidad.

Apareció nuevamente el tema de los custodios, comentaban y se preguntaban ¿porqué trabajaban en eso? ¿quién los invitó? ¿qué se necesita para ser custodio? y si todos los custodios tienen un perfil adecuado para cumplir con su trabajo. Las respuestas fueron surgiendo en uno y otro lado, no faltaron tampoco los comentarios en broma y algunos juicios extremos, como *“Están porque les gusta golpear y maltratar gente y aquí lo hacen con todas las de la ley”*.

Algunos hicieron comentarios basados en su experiencia, juzgándolos de poco preparados y con poca capacidad de manejo de situaciones y control de sus emociones. Hacían referencia al taller anterior, donde se revisó el tema de sentimientos y la importancia de controlar las emociones negativas. Sin embargo aprecian que a muchos custodios esto les hace mucha falta, además de disminuir actitudes de prepotencia y manipulación.

Hubo juicios sobre custodios con otro tinte: *“En algunos custodios yo descubro que en el fondo son buenas personas, pero en momentos no saben que hacer, porque no los han capacitado en la psicología del recluso y manifiestan mucha inseguridad y se sienten rebasados. Es por eso que luego actúan con gritos y violencia; en el fondo tienen mucho miedo porque no saben como actuar”*.

Siguiendo esta línea otro comentaba: *“Hay algunos custodios que si te tratan bien y que puedes hablar con ellos. Creo que sabiendo llevar las cosas con ellos, no tienes tanto problema, aunque hay algunos que son realmente intratables”*.

Uno más dijo: *“Pienso que nos toca a nosotros ser más inteligentes que ellos, porque sabiéndolos tratar obtienes lo que quieres y no te metes en problema. Porque en el momento de una bronca uno la lleva de perder, así que es mejor llevar la fiesta en paz y saberlos manejar. En el fondo ellos son igual que nosotros, pero con uniforme”*.

Continuaron los comentarios haciendo análisis de varias situaciones que viven con los custodios, de los intereses que puede haber desde las autoridades, del poco interés que tiene el gobierno en su formación, de lo poco que invierte en la capacitación de funcionarios. Se habló de los sueldos que ganan y de las condiciones en las que ellos también son víctimas del sistema, de su jerarquía de valores, del nivel cultural y económico que provienen. Una síntesis de factores en las que también se ven envueltos y hacen lo que pueden o lo que quieren.

Un interno destacaba el punto de ‘ser víctimas del sistema y de su jerarquía de valores’. Comentaba que son personas también con pocas oportunidades de desarrollo a nivel social, y que dentro de sus limitaciones educativas, se nota que cuando tienen un poco de poder en sus manos no saben como utilizarlo y se convierten en tiranos de los demás. Dice que es una de las manifestaciones de sus deseos de ser alguien, y que ahí descargan su frustración; pues al sentirse sometidos por otros, desquitan su coraje con los internos.

Las intervenciones continuaron en la búsqueda de causas y condiciones del por qué el sistema penitenciario funciona así y principalmente la poca efectividad de los custodios. Conforme avanzaba el tiempo, los facilitadores procuramos integrar la sesión preguntándoles sus principales aprendizajes, conclusiones y metas personales que obtienen con estas reflexiones. Se les reflejó la riqueza y la importancia de contemplar esta realidad desde los diferentes puntos de vista que fueron aportando y también la necesidad de sacar las propias tareas. ¿Qué es lo que nos corresponde hacer a cada uno, con toda esta realidad?

Algunos comentaron la necesidad de aprender a vivir con ellos, con todo y las circunstancias que no gusten. Otros coincidían en ser conscientes de la realidad que los custodios viven, tratar de entenderlos y no embroncarse con ellos para sufrir menos. Otra conclusión fue más general: *“Necesitamos ubicarnos bien en el lugar en que estamos, sabiendo que al gobierno le importamos poco y que ellos solo van a cumplir con lo mínimo, tener claro como nos ven y lo que les significamos. Si queremos salir adelante, será únicamente por nuestro esfuerzo, por el apoyo de nuestra familia y de las personas que confían en nosotros”*. Continuando con este comentario otro interno dijo: *“Vemos que en los centros penitenciarios no ponen a la gente más capacitada, ni a la que tiene interés por mejorar el sistema. Se nota que solo cumplen compromisos políticos a costa del malestar y poco crecimiento de los internos del centro. Y que varios funcionarios ni idea tienen de lo que este tipo de trabajo significa, por eso los resultados son generalmente malos”*.

Otro mas comentaba sobre la importancia de hacer planes a futuro, sobre todo para sanar sentimientos que les pueden hacer daño, principalmente contra algunos custodios. Comentaba que después de escuchar lo que se dijo sobre ellos y comprender su situación, le daba lástima por ellos.

Más conclusiones fueron dirigidas hacia: el ser inteligentes en el trato con las autoridades y los custodios, a no embroncarse inútilmente con ellos, a ser conscientes que las cosas no van a cambiar y que les toca a ellos hacer sus propios planes de vida. Aprender a controlar impulsos y saber que si se embroncan son ellos mismos los que salen perdiendo, que es mejor llevar las cosas tranquilas.

Finalmente de parte de los facilitadores se hizo una integración general con los aprendizajes y tareas más importantes, invitando a continuar en esa actitud de apertura y crecimiento en grupo.

OBSERVACIONES

De los aspectos más valiosos en esta sesión son los análisis que los internos realizaron sobre el sistema penitenciario. La riqueza de las visiones analíticas y críticas sobre la funcionalidad o infuncionalidad del mismo.

Es importante descubrir los razonamientos realistas y profundos sobre la vida del centro y las implicaciones personales y sociales. El conocer su visión amplia sobre lo que observan en su medio. El saber lo que piensan sobre autoridades, sistema, custodios, de forma abierta, clara y auténtica. Escucharlos sobre los intereses políticos en los nombramientos y la falta de implicación de los funcionarios.

Ha sido especialmente significativo el análisis realizado sobre la situación de los custodios, cómo consideran todos los factores que los envuelven para actuar de la forma en que lo hacen. Cómo explican las condiciones que los manejan y al mismo tiempo su actitud de comprensión hacia ellos. Esto es algo paradójico, que un interno tenga una visión más clara y una comprensión de la vida de un custodio.

Varios juicios de valor fueron realizados con objetividad, sin exageraciones y sin carga emocional negativa. Esto manifiesta el razonamiento que a través del tiempo han ido realizando sobre todo lo que sucede, su espíritu de observación agudo y un espíritu crítico despierto. Hoy con la oportunidad de expresarlo ante un grupo que coincide con sus apreciaciones y les transmite seguridad y fortaleza.

Ojala y estas actitudes no las pierdan y verdaderamente les sirvan para una estancia menos incómoda y despierte en ellos un proyecto de vida diferente cuando salgan del centro.

3.5. Sesión 5

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Nuevamente un retraso ante el ingreso de los facilitadores, condicionó el inicio de la sesión por más de media hora. Hoy además con el falso aviso de uno de los custodios, sobre que se suspendería en encuentro. No pueden tener más imaginación. Sin embargo, los internos conociendo el ambiente con quienes tratan decidieron esperar más tiempo sabiendo que llegaríamos. Y así fue. Casi 45 minutos de espera por las pesadas burocracias, a las que debemos acostumbrarnos.

A pesar del retraso, el momento del saludo y el diálogo espontáneo tienen su especial importancia. Ya no se toca mucho el tema de las causas del retraso, sabiendo ellos los motivos y también para no desgastarse con lo mismo. Se comenta sobre noticias de último momento, de temas deportivos, de su torneo de fut-bol interno, entre otros; así se va entrando en materia de reflexión en grupo.

El tema del fut-bol es algo que les apasiona y se nota por el tono con que hacen los comentarios sobre sus partidos, sobre los triunfos y derrotas, sobre las jugadas buenas, los errores y las posibilidades de nuevos triunfos. Comentan que es un espacio donde descansan, sudan, desgastan energía y al mismo tiempo también se buscan problemas. Dicen que hay quienes tienen un temperamento tranquilo ante los fallos de los compañeros, pero que hay también quien no resiste mucho y termina peleando con medio mundo.

Se pusieron a evaluar uno de sus últimos partidos, donde al parecer las cosas no terminaron bien y varios siguen sin dirigir la palabra a otros compañeros del centro. Como facilitadores, simplemente seguimos sus comentarios para saber por donde giraría el encuentro de hoy.

No esperamos mucho tiempo cuando uno de los internos preguntó sobre qué hacer en momentos de depresión. La pregunta fue directa, sin embargo era importante conocer el contexto y la necesidad de la pregunta, por lo cual se le pidió ampliara un poco más su inquietud.

Continuó su comentario diciendo: *“Es que hay ocasiones en que a uno se le junta todo: problemas de familia, rechazo de los beneficios solicitados, problemas con los custodios y pleitos con los compañeros; es como si todo estuviera contra mí. Y claro me la paso sin ganas de hacer las cosas, sin ganas de salir de mi celda, sin ganas de trabajar y sin ganas de hablarle a nadie. ¿Qué hacer?”*.

Todos mantuvimos un momento de silencio prolongado, con actitud de reflexionar la pregunta y poder responder algo. Uno de los facilitadores, interrumpiendo un poco el silencio volvió a repetir la misma pregunta: ¿Qué hacer?

Después de otro momento largo de silencio, otro interno comentó: *“Estando aquí, la vida se torna muchas veces deprimente –como dice el compañero-. Es un ambiente que provoca tristeza cuando pasan cosas que a uno no le gustan y hay ocasiones en que se juntan varias y no es fácil aguantar”*. Continuó: *“Hay días en que tienes cierto aguante ante los demás, pero hay otros en que no te calienta ni el sol. Y basta cualquier crítica, mal trato, una mirada que no te guste, que algo te salga mal, para que explotes y solo pienses en encerrarte y dormir. Es muy gacho”*.

El interno que hizo la pregunta inicial continuó el comentario: *“A veces son las broncas con los custodios, a veces la bronca con algún compañero, a veces porque el trabajo no sale, otras porque la familia o no viene, o te trae alguna bronca, y cuando no es una cosa es otra. El hecho es que todo esto provoca mucha tristeza y no tienes con quien platicar estas cosas, porque en este lugar no es fácil tener amigos sinceros, así que te las tienes que comer todas”*.

Otro interno puntualizó que él si ha encontrado amigos, y comentó: *“Tal vez esto suene raro, pero yo aquí he encontrado mejores amigos que afuera. Parece que la misma identificación por las cosas que vivimos nos sirve mucho y además que aquí no andamos con máscaras ni hipocresías, pues sabemos quien es quién. Entiendo que para otros no sea fácil, pues desconfiamos mucho de los demás, pero también es cierto que hay amigos que valen la pena”*.

Según otro interno otro motivo que influye es la rutina de vida que llevan: *“Levantarnos a hacer lo mismo, realizar trabajos en el taller, comer, jugar y al día siguiente volvemos a lo mismo. Los días, semanas y meses pasan con pocos atractivos. Algunos días son diferentes porque nos visita la familia o porque asisten grupos de trabajo externo, como este. Son días que esperamos con gusto, porque rompen la rutina. Sin embargo para los que tenemos la familia en lugares lejanos, esto se hace más pesado”*. Comentaban que cuando el estado de ánimo esta mejor, la rutina les pesa menos, pero que cuando se ponen depresivos, es totalmente pesado. Que a veces ni el deporte les motiva a estar bien.

Los comentarios se fueron haciendo más participados por otros compañeros del grupo. Dicen que el hecho de llevar este ritmo de vida, con el paso de meses y años se torna cansado, fastidioso y a casi insoportable. Ellos mismos explican estas realidades como causantes de la depresión constante en que viven (unos más que otros). Algunos comentan que para que esta situación no les pese tanto, intentan pasarla lo mejor posible, sin buscarse “broncas” con nadie y sin enfrentarse con los custodios; además tomando un ritmo de trabajo físico pesado para mantenerse ocupados y aprovechando todas las oportunidades de grupos y visitas de fuera, donde además de pasar bien el tiempo, aprenden para su vida.

Otros con otra percepción dicen que hay que vivir la vida ‘como va’, es decir, al día. Sin preocuparse mucho por el mañana, ni por aprender muchas cosas nuevas, basta lo que saben para cuidarse y seguir adelante. La preocupación de ellos es el día de su salida y preguntan constantemente sobre sus beneficios y formas de salir lo más pronto posible de ahí.

Estos últimos dicen que han llegado a ver la depresión como parte de su vida, como algo que forma parte de su esquema vital. Tal vez no como una situación a resolver, sino como una realidad que los hace sufrir y que tienen que soportar. Identifican estos días o momentos con mucha claridad y tienen asimiladas ciertas conductas cuando la viven: no salen de su celda, no trabajan, hablan lo menos que se pueden y no asisten a grupos para no estar con su “carota”. Les molesta y conflictúa el vivir estas situaciones, sin embargo, lo van integrando como parte de su vida.

Esta percepción a algunos les pareció clara y cierta, a otros un tanto exagerada y difícil de aceptar; así lo expresaron en algunos comentarios. Sin embargo, dijo el interno inicial: *“Esa es la pura realidad, o aprendemos a vivir con ella o nosotros mismos nos fastidiamos la vida”*.

Los facilitadores aprovechamos los comentarios para puntualizar algunas cosas y para integrar los comentarios de la sesión. Se les hizo la observación del tema de contacto y expresión de sentimientos que se revisó en el taller anterior, de su importancia y puesta en práctica. Además de la necesidad de caminar asumiendo con sentido positivo lo que la vida presenta, como forma de integrar la vida a la persona.

Ante las observaciones se sumaron comentarios de que eso es importante, pero que es muy difícil. Decían que tanto el taller anterior como estas sesiones los motivan mucho y ven las cosas más fácil, pero que el volver a la realidad es otra cosa. Aseguran que se ven distintos, que en algunas cosas si han avanzado, pero que hay otras que son más difíciles, sobre todo los aspectos sentimentales.

Comentan que la vivencia de grupo les sirve para sentirse apoyados, para descubrir que no caminan solos con sus broncas y que no son los únicos que las viven, que al menos descansan sabiendo que otros viven lo mismo. Uno puntualizó que le ha servido el escuchar comentarios realistas, el ver la vida tal y como es, y salirle al 'toro por los cuernos'.

En los comentarios de integración sobre sus aprendizajes y conclusiones, algunos se quedan con lo bueno de expresar lo que se piensa y lo que se siente, al menos en este grupo. Comentan que es interesante el saberse escuchados y apoyados por los 'compas'; para otros es bueno no saberse solos con las broncas de la vida y sobre todo aprender a aceptar los momentos que la vida trae, entender que hay subidas y bajadas.

Por último uno de los facilitadores hizo la síntesis e integración de la sesión enfatizando aquellos aspectos más significativos para todos, a raíz de todo lo reflexionado en este encuentro.

OBSERVACIONES

Esta sesión fue especialmente intensa e interesante por el ambiente de expresión de sentimientos que se dio ante el grupo. La circunstancia del inicio de sesión fue determinante para que el clima se creara poco a poco. Es interesante cómo una pregunta desencadena una serie de reflexiones y vivencias con las cuales se conectan.

Llama la atención nuevamente, el hecho de que al responder a otro compañero, ponen su experiencia de por medio y en la respuesta que pretenden dar, terminan expresando lo que ellos mismos viven.

Saltan a la vista con mucha claridad las dos actitudes básicas ante la vida de prisión: quien poco a poco va asimilando que el tiempo que va a pasar debe vivirlo lo mejor que pueda, y quienes lo pasan contando los días que quedan para salir y mientras se meten en problemas con custodios y con propios compañeros.

También destaca el hecho de que algunos expresen una de las realidades que viven y poco expresan: los momentos depresivos constantes. Después de varios meses de trabajo con ellos, es la primera vez que expresan abiertamente esta realidad sin temor a nada. Anteriormente evadían este tipo de comentarios y sentimientos, intentando ocultar con otros temas lo que verdaderamente les pesa la vida de prisión. Hoy por fin abren esta parte de su interior y se manifiestan como personas vulnerables, débiles, tristes, susceptibles y muy sensibles.

Sigue resultando enriquecedor este tipo de encuentro en grupo, donde se descubre la riqueza humana y las posibilidades de crecimiento a partir de una pregunta 'circunstancial'.

De las actitudes más significativas que hoy se observaron son su sinceridad al hablar cuando algo les entristece, la escucha ante lo que el otro dice. El respeto por la opinión, aunque no se piense igual. La actitud de aceptación de los momentos de tristeza y depresión que la vida acarrea y la forma de enfrentarlos. El valorar este encuentro grupal como un medio de crecimiento, además de salir de la rutina.

3.6. Sesión 6

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Este día llegamos un poco antes, puesto que nos invitaron a estar presentes en un partido de fútbol donde varios de los que asisten al grupo jugaban. Fue una experiencia interesante para conocerlos en otro contexto, observar algunas conductas concretas en el juego y sobre todo por tener el acercamiento de otros internos que no asisten al grupo, quienes nos decían que les gustaría participar. A ellos se les dijo que tal vez más adelante se abra un nuevo taller donde puedan participar.

El momento del juego resultó novedoso y con aspectos muy interesantes. Se tuvo oportunidad también de intercambiar algunas impresiones con algunos custodios que estaban a cargo de la vigilancia del juego, y conocer algunas de las instrucciones que manejan con relación a estos eventos. Decían los custodios que en el deporte reforzaban la vigilancia por los riesgos de que haya violencia, dado que se han presentado estas situaciones.

Una vez terminado el juego nos dirigimos al área escolar para esperar a que se bañaran, quienes jugaron, e iniciar la sesión. Mientras tanto seguimos comentando las impresiones del juego con los internos que no jugaron. La familiaridad que se ha ganado ayuda mucho para expresar con confianza lo que se piensa sobre la vida y la mayoría de las cosas. El ambiente de confianza y la cercanía que se ha establecido son verdaderamente sorprendentes.

Conforme fueron llegando los 'futbolistas' se mantenía el tema de conversación sobre el juego y sobre las habilidades técnicas de algunos. Concretamente se les preguntó a tres de ellos dónde aprendieron a jugar fútbol y por qué siendo tan habilidosos no pensaron en promoverse en el ámbito profesional.

Decían que nunca pensaron esa posibilidad, ya que en el ambiente donde se movieron de niños y adolescentes, eso ni se pensaba. Simplemente eran buenos jugadores llaneros o del barrio y todo quedaba ahí. Además comentan que el fútbol no era su prioridad, pues ya desde chicos estaban metidos en ambientes 'pesados', así que las preocupaciones eran otras.

Uno de ellos comentó que de haber tenido el apoyo o consejo de alguien, tal vez hubiera buscado la oportunidad, pero que desgraciadamente su vida tomó otro rumbo. Expresaba: *“Es lo malo de haber nacido en ambientes pobres, donde teníamos que buscarnos la vida, aunque a veces de la formas más negativas. Además la influencia de los amigos siempre jala hacia lo malo. Es por eso que yo nunca pensé en vivir de otra manera. Desde niño me gusta mucho el fut-bol y soy bueno, pero todo queda ahí, en un pasatiempo”*.

Otro de ellos dijo: *“Realmente uno de niño ni se plantea estos temas, el cómo vivir, el qué estudiar, porque vivimos al día. En mi familia nunca se comentaban estas cosas, es el ambiente de la calle el que nos marca más y siendo realistas la escuela y algunos ambientes sociales no nos llaman la atención. Uno de chavo solo busca el desmadre, la parranda, el trabajo para tener dinero fácil, para luego ‘chupar’ el fin de semana y pasarla bien. Así que pensar en estudiar o en promover mis cualidades deportivas nunca pasaron por mi cabeza”*.

El anterior continuaba: *“Escuchamos que algunos de los futbolistas famosos también salieron de barrios pobres como los nuestros, pero nosotros no tuvimos la suerte de tener alguien que nos echara un ojo”*.

A estos comentarios se fueron integrando los demás. Decían que son fruto del ambiente en el que vivieron, que generalmente la pobreza condiciona la vida, que a pesar de que en algunas madres (destacaban esta figura) exista la preocupación por el buen comportamiento, las amistades de la calle y las ganas de tener dinero influyen más en las decisiones de la vida. Y lo malo a veces gana.

En otros el clima familiar fue de mayor hostilidad y violencia, donde los valores modelados no fueron los mejores. Hay quienes desde niños experimentaron agresiones de los padres, a veces más del padre; un ambiente de alcoholismo y drogadicción que marca la vida. A esto se suman las compañías de calle y todo queda en una vida con tendencia hacia lo malo.

Otro de ellos: *“Cuando uno comienza a darse cuenta de todo esto, de que hay otras oportunidades y formas de vivir, es porque ya anda metido en mil movidas de las cuales es difícil salirse o porque ya esta tras las rejas. Descubro que estando afuera ni nos damos cuenta de lo que hacemos, de quienes somos, de qué queremos y la vida nos va llevando, o nosotros nos dejamos llevar por la vida. Y estando aquí uno comienza a verse diferente, a pensar en lo que pudo cambiar mi vida si hubiera tenido otras oportunidades, o si hubiera aprovechado las que tuve”*.

Otros decían que es muy importante en su vida lo que las demás personas piensan de ellos, la forma como los trataron de niños y la importancia que tuvieron para su familia. Varios comentan el sentirse desde niños ‘ninguneados’ y rechazados, el ser mal tratados y escuchar que no servían para nada. Los recuerdos que tienen de la infancia son de abandono y tristeza, un ambiente pobre y algunos extremadamente violentos. Otros dicen que su familia era ‘normal’, con padres preocupados por ellos, pero que el ambiente de los amigos peso más que la familia. Algunos comentan que solo vivían con la madre o los abuelos y que a su padre nunca lo conocieron. Extrañan mucho la presencia de la figura paterna en casa.

Uno de ellos en un tono emocionado y triste comentó: *“Yo sigo soñando con un momento familiar donde podamos estar todos juntos, pero tranquilos. Donde pueda recibir un regalo, o al menos un abrazo de mis padres. Yo desde niño me sentí rechazado por mi padre, nunca lo he entendido... eso me entristece, pero sigo soñando en que algún día las cosas puedan cambiar”*.

Otro más: *“Es cierto que todas estas cosas no las piensa uno hasta que esta aquí dentro, estando afuera uno cree que nunca va a pasar nada y que podemos hacer lo que queremos, pero no es así. Yo he tenido la oportunidad de pensar estas cosas, de conocerme más y de reflexionar sobre mi vida hasta que caí aquí. De no pasar esto, yo seguiría afuera en el puro desmadre. Creo que es de las cosas, que podría decirse que son buenas al estar aquí. Además mi madre está más tranquila sabiendo que aquí estoy bien guardadito”.*

Los comentarios y testimonios continuaron en la línea de la importancia del ambiente de familia con relación a lo que les pasa en la vida. Destacan que es fundamental la influencia de los padres, hermanos y amigos. Las oportunidades buenas o malas, surgen en su mayoría del clima familiar. Eso mismo hace que ahora la familia tome un valor diferente, ahora la extrañan, sobre todo a la madre, ahora quieren estar allá y comportarse diferente. Y la mayoría coincide en que en espacio penitenciario es donde se han dado cuenta de toda esta realidad.

Para los facilitadores, no fue sencillo hacer la integración, pues las reflexiones tuvieron varias direcciones y una variedad de sentimientos en sus expresiones. Se mencionaron brevemente algunos de los temas constantes, sobre todo para acomodar experiencias: la importancia e influencia de la familia, la falta de oportunidades de desarrollo o la pérdida de las mismas, la influencia de los modelos familiares en su estilo de vida, el peso de la opinión de los demás en su propio concepto, la importancia de la reflexión personal y el conocimiento a partir de la caída en prisión. Con estos temas se hizo un recuento de la importancia de la expresión en grupo de estas reflexiones y significados, de lo común que resultan varias vivencias y de lo que se puede aprender de los demás, con solo escuchar. Se abrió nuevamente el espacio para compartir aprendizajes significativos, nuevos descubrimientos personales y algunas tareas que identifiquen para su vida personal.

Uno comentó que independientemente de la situación familiar, él es también responsable de lo que ha hecho y que no se trata ya de buscar culpables de su situación, sino de asumir su vida. Otro se sumó a este comentario diciendo que lo que pase en un futuro es decisión de él, y que más bien piensa en la familia que va a formar para no hacer lo mismo.

Algunos coincidieron en aprovechar el tiempo de estar encerrados, para pensar y reorientar su vida. Mencionaban que con todo lo negativo que tiene el estar preso también tiene su utilidad y beneficio. Lo ven como un espacio para poder pensar en sí mismos, aunque sea de forma obligada, pero como una oportunidad real de detenerse a pensar en sí y en lo que están haciendo. Hubo quienes le dieron un tinte religioso a este punto, expresando que es una oportunidad de Dios para repensar y mejorar su vida.

Otros aprenden también del compartir con los compañeros la vivencia, nuevamente en saber que no están solos y cómo coinciden en tantos aspectos de su vida con lo que otros vivieron de forma parecida. Esto es un rasgo que les sigue llamando la atención y dicen que el mal cuando es de muchos, pesa menos.

Con estos últimos comentarios se cerró la sesión, agradeciendo su apertura, su disposición y la voluntad para seguir en crecimiento personal y apoyar el crecimiento de todos los participantes.

OBSERVACIONES

Dentro de lo circunstancial por el partido de fut-bol, ha sido esta sesión interesante y enriquecedora. La familiaridad, la confianza han ayudado bastante a mantener y crecer el clima de apertura y cercanía ante el trabajo grupal.

Es importante destacar la actitud de algunos internos que no asisten al grupo y que durante el partido de fut-bol se acercaron a los facilitadores para solicitar un nuevo taller. Esto es una promoción directa de los mismos internos que asisten y de la riqueza que han descubierto en este espacio y la promueven entre sus mismos compañeros. Estos internos ven a los del grupo como un grupo realmente cercano.

La misma situación del fut-bol dio pie para las reflexiones de hoy. Cómo condiciona la familia el futuro de los hijos, tanto positiva como negativamente. Las influencias familiares y de amigos de infancia son casi determinantes en la vida de ellos. Además las condiciones de pobreza y marginación condicionan en gran medida su destino. Es una de las causas de la delincuencia que más influyen en ellos.

Otro aspecto interesante fue escucharlos sobre la utilidad que ha tenido en su vida el caer en prisión, pues es el espacio donde han podido reflexionar en sí mismos, en su vida y en lo que quieren hacer en adelante. Este es un rasgo muy importante, pues reflejo que tienen horas para pensar en ellos y lo han hecho.

El encuentro grupal sigue siendo un espacio único de crecimiento. La disposición con que asisten, el interés que refleja, la apertura en sus expresiones, la atención que ponen cuando otros hablan, el involucrarse en la vivencia de los compañeros y también el silencio acompañante de otros. Son varios los signos que manifiestan un interés especial por este momento y por permanecer aquí.

3.7. Sesión 7

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Por necesidad del grupo de facilitadores, se pidió adelantar una hora la sesión de este día. Pero ante la falta de aviso oportuno a los internos, iniciamos con un grupo más reducido de ellos este encuentro. Con el momento ya acostumbrado de diálogo informal se fue dando el margen para la llegada del resto del grupo.

Fueron varios los puntos que se hablaron conforme iban llegando todos los compañeros. Uno de los temas que surgió fue la visita que hicieron un grupo de jóvenes externo, para un encuentro-convivencia con ellos, en la semana anterior. Esta actividad fue promovida por los mismos facilitadores, como sugerencia de actividades paralelas para el grupo. Así que era importante conocer sus apreciaciones y evaluación sobre esa convivencia.

Uno de los comentarios iniciales sobre el encuentro con los jóvenes fue que les gustó mucho, que lo disfrutaron y sobre todo que les sirvió para perder el miedo a relacionarse con otras personas. Uno de ellos puntualizó la importancia de la presencia de las mujeres de ese grupo, comentó la impresión que le causó saber que no les tienen miedo y de la apertura que ellas tuvieron para intercambiar con ellos.

Comentaban que esta reacción de ellas no la esperaban, pues saben que el concepto que se tiene de la cárcel y de los presos a nivel social es generalmente negativo, ya que muchas películas presentan un estilo demasiado violento e inseguro de las prisiones. De ahí que valoran la actitud de estas jóvenes que asistieron a la convivencia y mantuvieron diálogos abiertos con varios de los internos. Eso para ellos es muy importante.

Otro repitió el comentario sobre la actitud en ellos de superar ciertos miedos en el contacto con otras personas y sobre todo mujeres, pues es una situación que pocas veces tienen oportunidad estando en prisión, ya que solo se relacionan con las mujeres de su familia o su pareja. Más de ellos se unieron a esta opinión, comentando a manera de éxito el poder establecer un diálogo sencillo con alguna de ellas, sin temor al que dirán, y sobre todo que la apertura de las visitantes les dio cierta seguridad.

Uno de ellos hizo la observación sobre la importancia del respaldo del grupo, ya que se sienten seguros estando entre ellos, pues en el centro suelen tener otros eventos donde asisten mujeres y la relación no es la misma. Dijo que la familiaridad que se vive y el saber que son personas conocidas de los facilitadores, les da mayor tranquilidad y que además con los compañeros se sienten seguros.

En general valoran la experiencia de esta convivencia positivamente, sobre todo porque la pasan muy bien, se divierten, conocen más gente y se sienten valorados de manera diferente por estas personas.

Sin desconectar los comentarios, uno de los facilitadores hizo preguntas que apoyaban la continuidad de la reflexión: ¿Cómo nos sentimos al relacionarnos con personas desconocidas? ¿Qué sentimientos o reacciones identificamos? ¿Cómo ubicamos nuestro mundo de relaciones? ¿Somos abiertos o cerrados?

Para algunos estas preguntas fueron desconcertantes, otros dijeron que se repitieran y se explicaran más. Fue así que se amplió el sentido de las preguntas, sobre todo para aprovechar la experiencia cercana de encuentro con personas desconocidas y lo oportuno de seguir reflexionando sobre el tema.

Comenzaron a comentar diferentes opiniones y experiencias. Varios de ellos coincidieron en percibirse como tímidos y reservados, que no les es fácil entablar una conversación con nuevas personas. Y que si los demás se acercan a ellos, se sienten avergonzados y nerviosos. Dicen que es porque no saben que platicar y que tienen miedo de equivocarse.

El miedo es el sentimiento que la mayoría identifica ante personas extrañas y el hecho de ponerse muy nerviosos. Sienten que la voz se les corta y como que se bloquean. Es porque no están muy acostumbrados a tratar con desconocidos. Comentan que los ambientes nuevos les provocan mucha inseguridad.

Uno de ellos relató su vida antes de llegar al centro, él se considera abierto y con muchos amigos; dice que su mismo estilo le sirvió para irse metiendo en - - - - -

ambientes un tanto duros. Pero que en el terreno de relación más personal, por ejemplo con la novia, no sabía que hacer. Comentó que a él se le facilita relacionarse “por encimita y para las movidas”, pero a nivel más íntimo no puede.

Otros coincidieron en este comentario, en sentirse un tanto hábiles para el negocio, para las relaciones superficiales, pero que establecer una relación más en serio se les dificulta, sobre todo en cuestiones de noviazgo, donde deben ser detallistas o expresar sentimientos, dicen que no saben que hacer.

Comento uno de ellos: *“Incluso, cuando uno llega aquí al centro, da mucho miedo pero uno tiene que hacerse el fuerte, valiente y no manifestar miedo, porque si no te comen los demás. Poco a poco vas haciendo conexiones con los que te entiendes o conocías afuera, pero el expresar cosas más personales, es muy difícil”.*

Esto lo comparte la mayoría, en que a nivel cotidiano, pasajero, o medio superficial no hay problema en las relaciones, pero el pasar a otros niveles es más difícil. Uno de ellos que se considera muy tímido, comentó que en su llegada al centro la pasó muy mal porque no hablaba con nadie, y como venía de otro estado, tampoco conocía a ninguno, pero que poco a poco otros se acercaron a él. Dijo: *“Conmigo si no se acercan, es muy difícil que yo me abra a los demás, pues me cuesta mucho. Yo agradezco a quienes se acercaron a mí los primeros días”.*

Este tipo de experiencias fueron repetidas, sobre todo el impacto de la llegada al centro y de los miedos que provoca, los sentimientos de soledad y de sentirse amenazados. Es de las cosas que relatan como muy duras. Comparten lo difícil que es establecer relaciones nuevas y la desconfianza que se genera al inicio.

Uno de ellos dijo que hasta la fecha le sigue costando mucho expresar cosas personales, que lo ha intentado desde el taller anterior, pero que poco lo hace. Comentó: *“Ni con mi familia me atrevo a expresar sentimientos o cosas más íntimas. Cuando tengo visita solo les comento cómo va mi proceso judicial, aspectos de mi trabajo, de la escuela y nada más. A mi madre no la quiero preocupar contándole otras cosas y con mi esposa me cuesta mucho expresar sentimientos. Algunas veces ella me reclama este aspecto y terminamos discutiendo. Se me hace difícil”.*

Como este testimonio hubo más, donde dicen que las visitas de familia tienen un tono de hablar de lo que sucede afuera, que de comentar cómo se sienten ellos. Algo que comparten como gran dificultad es llorar ante la familia, pues no quieren preocuparlos o mandarlos tristes a casa. Prefieren llorar ellos solos.

En el mismo tema de familia, quienes tienen visita más constante, dicen que la comunicación con ellos no es muy buena, que cuando vienen hablan de su proceso judicial, de lo que los abogados les informan y de cómo van las cosas en su casa, pero casi no expresan sentimientos; incluso dicen que a las “madrecitas” hay que decirles que todo va bien, que ellos están bien, aunque en realidad no sea así. *“No es necesario decirles como la pasamos, siempre hay que decirles que estamos bien, finalmente con decirles como vivimos no solucionamos nada”.*

Algunos comentaron que el taller anterior les ayudó a tener más confianza con algunos compañeros del grupo y que este ha sido un crecimiento significativo. Dicen que tal vez no toquen mucha profundidad, pero que se están soltando poco a poco a ganar confianza entre ellos. Expresan como testimonio que mantienen buena amistad con algunos y que eso les da tranquilidad, que aprenden a hablar cosas de su vida personal sin tanto miedo.

Para ir integrando los aprendizajes y significados del encuentro, los facilitadores hicieron una síntesis de las reflexiones constantes y los valores significativos que se escucharon, para escuchar luego las conclusiones de todos sobre esta intensa sesión.

A nivel de tareas, la mayoría coincide en seguir perdiendo el miedo ante la expresión, en aprovechar diferentes circunstancias para aprender cosas nuevas. Uno de ellos recordó lo de las habilidades sociales en cuanto iniciar y mantener una conversación y dice que al menos lo tiene presente, y que poco a poco lo practicará.

Comparten también varios la opinión de la riqueza de este grupo, porque pueden hablar abiertamente de todo, a diferencia de otros espacios de su vida o cuando están otras personas. Uno puntualizaba: *“Por ejemplo, todo esto no lo podíamos hablar cuando vinieron los chavos de fuera porque no nos entenderían”*.

Otro dijo: *“Vale la pena abrirse poco a poco a los demás y aprender a confiar. Para mí este era un gran miedo, el pensar que los otros no te escuchan, o se burlarán de ti, o contarán todo lo que les digas, pero no siempre ocurre así. Hay personas aquí dentro en las que si puedes confiar”*.

El objetivo principal en todos es ir abriendo poco a poco el nivel de confianza en los demás, el seguir aprendiendo a profundizar más en sus relaciones y perder el miedo a expresar sentimientos. Comparten que se sienten mucho mejor cuando logran expresar algo que para ellos es significativo y los demás los escuchan.

Los facilitadores para finalizar hicieron la reflexión de que los logros son importantes y que el mismo hecho que expresen en este grupo, ya es un paso significativo en su proceso. Se les pedía hacer una revisión de su persona desde que inició el taller pasado y ver su desenvolvimiento actual, tanto a nivel personal como en grupo y descubrir los avances que han tenido.

OBSERVACIONES

En esta sesión destaca la importancia y necesidad de establecer relaciones con mayor profundidad, de perder el miedo ante nuevas relaciones y de conocerse más en estos aspectos.

Fue interesante descubrir el proceso que ellos mismos perciben en el grupo y en ellos mismos y los cambios que poco a poco se van generando, relacionados directamente con la apertura a la expresión. También el hecho que tengan presente el concepto de ‘habilidades sociales’ es significativo.

El clima que se establece favorece mucho la confianza para expresar lo que piensan y sienten; No identifican barreras que los puedan limitar y esto lo perciben. Ellos mismos valoran este espacio de grupo como un medio de crecimiento importante, por ejemplo al decir: *“Esto no lo comentaríamos con otras personas”*.

Saber que el nivel de amistad y confianza entre ellos va creciendo también es importante. Descubrir que estos espacios van favoreciendo el acercamiento entre ellos, es buena motivación para este tipo de actividades.

Igualmente el escucharlos sobre sus objetivos personales y la necesidad de perder el miedo en la profundidad de relaciones. Saber que su necesidad de aprender a expresar sentimientos sigue siendo una tarea importante.

3.8. Sesión 8

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Al inicio de la sesión del este día únicamente estaban 12 de los internos, quienes nos dijeron que los demás llegarían más tarde por la necesidad de terminar algunos cuadros artesanales que deben entregar a algunas familias. Ante las circunstancias comenzamos con los comentarios del '*rapport*' acostumbrado.

Estuvieron comentando cual es la forma en que ellos se sostienen económicamente y la necesidad de trabajar en el taller de carpintería o realización de cuadros decorativos para mantenerse. Comentaron que quienes mantienen a su familia con el trabajo que aquí realizan, viven con mayores presiones ante la venta de sus productos y que no es lo mismo para quien trabaja solo para sí mismo.

Nos informaron del tipo de trabajo que realizan y la forma de hacer las ventas. Un buen número de ellos trabaja en el taller que el centro tiene montado para labores de carpintería y artesanía. De acuerdo al tipo de trabajo que realicen hay formas de vender sus productos: a algunos su familia se lleva el producto y los vende con familias conocidas o en tiendas acordadas, otros están en convenios con ciertas empresas vinculadas con el centro y otros lo hacen a través de amigos. Quienes son de la ciudad o lugares cercanos, es relativamente más sencillo colocar sus productos, pero quienes son de estados lejanos, tienen mayor dificultad en venderlos.

Un gesto de apoyo y solidaridad, ha sido que quienes son de aquí y tienen establecidos algunos contactos de venta, ayudan a otros compañeros a vender sus productos. Es por eso que hoy varios están en el taller, para apoyar una venta algo numerosa de cuadros decorativos que llevará una de las familias.

Comentan que el tema de la cercanía familiar también es importante, pues toma diferente significado según los visite y apoye. No solo por cuestiones de trabajo, sino por vivir la presencia de ellos y saber si son apoyados o no. Dicen que tampoco es cuestión de kilómetros, ya que hay algunos que son de lugares lejanos y mantienen contacto vivo con la familia, ya sea por teléfono, por cartas, con alguna visita o también reciben dinero de ellos. Otros por el contrario, aunque sean de la ciudad o de pueblos cercanos, viven totalmente olvidados de la familia. Son realidades que no dependen de la distancia geográfica, sino afectiva.

Conforme comentaban esta realidad, fueron llegando poco a poco los demás compañeros y se integraban al tema de conversación.

Uno de ellos mencionó que por fortuna su familia le apoyaba en la venta de cuadros y con eso se mantenía ahí, porque dicen que la comida en el centro no siempre es aceptable o suficiente y necesitan comprar algo más para comer. El llamado '*toro*' (así llaman a la comida que les dan), les sirve para sobrevivir, pero no siempre sucede lo mismo.

Otro de ellos comentó que el dinero que obtiene de su trabajo queda para su familia, pues debe mantener esposa, 2 hijos y dar algo de dinero también a su madre. Así que desde ahí los mantiene. Otros deben trabajar para enviar dinero a casa.

Quienes fueron llegando más tarde rápidamente se conectaron al tema. Uno de estos últimos dijo: *“De mi trabajo depende mi familia, y como están lejos, no me pueden visitar, pero yo debo enviarles dinero. Tal vez en navidad pueda venir mi madre”*. Otro más dijo: *“Yo hago cuadros para mantenerme solo, porque mi familia no me apoya ni me visita, así que vivo de mi trabajo. Y agradezco a quienes me ayudan a vender mis cuadros, porque yo no soy de aquí, por eso valoro su ayuda”*.

Fueron relatando la manera en que se involucraron con este tipo de trabajo. Algunos tenían ya experiencia en el campo de la carpintería y eso les favoreció para integrarse al trabajo del taller. Pero varios de ellos comentaron que nunca habían trabajado en aspectos artesanales y al inicio se les dificultó realizar el trabajo, pero poco a poco fueron aprendiendo, hasta realizar buenos productos.

Uno de ellos comentó: *“Yo nunca me imaginé que tenía facilidad para dibujar, pintar o trabajar con arena, pero fue cuestión de observar, aprender y hoy me doy cuenta que me gusta y tengo facilidad para esto”*. Otros comparten este comentario, insistiendo en que es un tipo de trabajo que nunca se imaginaron realizar y descubren que tienen cualidades para esto.

Para otros el trabajo además de ser un medio de manutención, tiene un sentido de entretenimiento. Uno de ellos lo explica: *“Yo cuando llegué no sabía hacer nada de esto y tampoco me llamaba la atención, pero también estar sin hacer nada me cansaba, me aburría y estaba de mal humor. Solo me la pasaba de un lado para otro perdiendo el tiempo. Cuando me decidí a trabajar en el taller, el tiempo se pasa más rápido y me siento más productivo. Tengo menos tiempo para pensar en cosas que no siempre son buenas”*.

Expresan que el espacio del trabajo les ha servido mucho para mejorar también en su persona, ya que invierten bien el tiempo y la vida del centro se les hace menos pesada. Además ha sido un espacio para conocer mejor a los compañeros y explotar sus propias cualidades, algo que nunca pensaron hacer.

Para algunos ha resultado un medio terapéutico, tanto por el empleo del tiempo como por el sentido de productividad que es humanamente importante. El estar ocupados prácticamente todo el día les da menos tiempo para pensar otras cosas y sobre todo les ha servido para fortalecer una visión positiva de sí mismos, ya que en su ambiente familiar les habían reflejado que no servían para nada y ahora descubren que tienen cualidades para el trabajo de artesanía y carpintería. En este rasgo se identifican varios que tienen la misma vivencia.

Comparten que con el trabajo pueden equilibrar mejor la vida que llevan aquí, pues ya tienen buenas horas del día ocupadas en eso, tienen momentos para el deporte, para asistir a los grupos que les interesa y para descansar un poco. Algunos destacan que este ritmo de vida con varias actividades en su vida anterior no lo hacían, que ha sido un aprendizaje interesante estando en el centro.

Sin embargo, también escuchamos a quienes el trabajo no interesa mucho, que siguen pasando el tiempo ocupados en otras cosas y algunos dedicados a otro tipo de actividades del centro, como la escuela, los deportes, la rondalla, u otras.

Con miras de integrar la sesión con la riqueza que implicó el compartir estas vivencias, los facilitadores fueron haciendo síntesis de las reflexiones más sobresalientes de la sesión e invitando a que expresaran sus aprendizajes y sus tareas de esta sesión.

Uno de ellos repitió prácticamente uno de sus comentarios: *“Para mí es importante, el buscar el equilibrio en todas las actividades que haga en el día. Saber que el trabajo, el deporte, la convivencia, el estudio, etc., son importantes. Que es necesario hacer un poco de todo para que la vida en el centro sea menos pesada”*.

Otro dijo: *“Uno de mis grandes aprendizajes y que descubrí con estos talleres es pasarla lo mejor que pueda mientras estoy aquí. De todas maneras si la paso más no gano nada. Así que es buscar actividades, emplear bien el tiempo para pasarlo muy bien, o aunque sea menos mal, pero hacer algo para mí mismo”*.

Coincidieron también sobre el hecho de sentirse productivos, de descubrir cualidades que no sabían de ellos mismos, de ver otra cara del trabajo, del aprender cosas nuevas y de sentir la solidaridad y el apoyo de los compañeros cuando lo han necesitado. Con estas conclusiones terminamos esta sesión.

OBSERVACIONES

Prácticamente esta sesión tuvo un tinte diferente a las anteriores, con aspectos más informativos sobre su vida en el centro, destacando hoy el campo del trabajo y algunos otros puntos de especial interés para ellos.

Fue interesante el escucharlos sobre la visión que tienen del trabajo, de la utilidad que les representa y los diferentes significados que le asignan: un medio para mantenerse económicamente, un espacio para emplear positivamente el tiempo, un lugar para hacer nuevos amigos, un lugar donde descubrieron cualidades y aspectos que su persona que no conocían, y sobre todo un espacio donde han aprendido de la solidaridad y apoyo de los compañeros.

Surgieron también algunos aspectos más de la vida en el centro, sobre todo de quienes no están tan dedicados a trabajar y emplean el tiempo de otra forma.

Fue importante conocer las valoraciones que hacen sobre sus ritmos de vida y disciplina personal, el uso y administración del tiempo y el sentido que van encontrando a su estancia en prisión.

Ha sido muy bueno escucharlos con mayor tranquilidad y encontrando un sentido positivo al estar aquí, sobre todo por los descubrimientos positivos y humanos que descubren en sus compañeros y en sí mismos.

El tema de la solidaridad en el trabajo ha sido sin duda una de las claves de la sesión, pues es de donde surgió el tema y uno de los puntos mejor valorados sobre su aprendizaje y estancia en el centro.

3.9. Sesión 9

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Con normalidad en el ingreso al centro y sin contratiempos de ningún tipo llegamos a la sesión de hoy. Los muchachos nos esperaban ya fuera del aula de reunión, colocados un poco en el sol, porque el frío cala todavía. Allí fue el punto del saludo acostumbrado y prolongado ante comentarios de los últimos acontecimientos fuera y dentro del centro.

Uno de los temas fue sobre los indultados del mes de diciembre y también sobre los que solicitaron cambio a otros centros. Comentan que son trámites que llevan mucho tiempo y no siempre se resuelven favorablemente. En uno y otro caso se analiza mucho la vida del interno y se somete a varios estudios de parte del equipo técnico del centro. Deben de reunir una serie de requisitos y tener un historial blanco en el tiempo que lleven aquí. Comentaron algunos casos que ellos conocen que se han resuelto y otros que siguen pendientes a resolver. Además detallaban todos los requisitos para estas solicitudes.

También se comentaron los casos de quienes salieron últimamente por cumplimiento de sentencia, de entre ellos dos que asistían al grupo. Esta vivencia es significativa para varios del grupo por la cercanía que tenían con ellos, expresan sentimientos en varias direcciones: por un lado la alegría de que están ya libres, por otro lado la tristeza de que ya no los verán y también el miedo de cómo les va a ir en su nueva vida. Son situaciones que 'les mueven el tapete', comentan algunos.

Narraron la anécdota de uno de los que salió, a quien le avisaron en ese mismo momento de su resolución de libertad, y que pensaba que era una broma. Sin embargo, cuando llegó otro de los comandantes le ratificó que ya debía irse, ante lo cual tomó sus cosas más indispensables y salió corriendo. Ni siquiera se despidió de todos los compañeros, solo de los que encontró en el camino.

Esto desencadenó varios comentarios sobre lo que harían cuando les avisaran de su liberación. Desde luego que es un tema que les emociona hablar y al mismo tiempo les provoca cierta crisis, esto lo decían ellos. Uno dijo: *"Cuando algún compañero se va, se nos mueve la vida, por saber que él ya está libre y nosotros seguimos aquí. Además si era buen 'cuate' pues se extraña y eso nos afecta, aunque tratemos de hacernos los fuertes"*.

Otro más comentó: *"De vez en cuando me pongo a pensar en el día de mi salida, se que a mi familia le dará gusto, pero a mi me da mucho miedo, por no saber si podré portarme mejor o seguiré en las mismas. Aquí tengo claro que ya quiero establecerme bien, pero también soy consciente que volveré a ver a mis amigos y me da miedo el no poderme soltar de ellos"*.

Uno de ellos dijo: *"Yo tengo claro que al salir no puedo volver con mi familia, porque ya me lo han dicho claramente que ahí no me quieren, que busque vivir en otro lado porque ya están cansados de que no me porte bien. Además mi madre vive ya con otro hombre y creo que no nos entenderíamos. De hecho me visitan de vez en cuando, pero si me han dicho que al salir me vaya para otro lado"*.

Otra reflexión: *“Yo si tengo mucha ilusión por salir, irme a mi casa que está lejos de aquí y volver a vivir con mi madre que ya es mayor. Tengo el propósito de trabajar en cosas legales y poner en práctica todo lo que aprendí aquí, tanto en los talleres de artesanía como en este grupo de crecimiento. Espero poder responder a mi convicción y establecer una familia con otros valores”.*

Otro caso: *“Yo tengo muchas ganas de salir, pero se que no podría quedarme a vivir en la ciudad que vive mi familia, porque corro peligro ante la gente con quien andaba en los negocios. Así que lo mejor es irme a Estados Unidos o a otra ciudad de México a establecerme, porque cerca de mi familia no podré estar”.*

Uno más: *“Yo quiero salir y mi familia me acepta y apoya, pero también soy consciente que a las personas que afecté no perdonan tan fácilmente y no podría vivir tranquilo viendo sus caras día a día. Siento que necesitaría su perdón para poder vivir con tranquilidad”.*

El tema del perdón provocó varios comentarios y reflexiones importantes. Dicen que es una realidad que en su estancia en este lugar les ha movido el interior y no fácilmente expresan lo que sienten respecto a perdonar o ser perdonados, y que prefieren guardarse sus pensamientos o sencillamente evitan pensar en eso.

Uno de ellos directamente preguntó: ¿Es necesario pedir perdón? ¿Es necesario perdonar? ¿Por qué? Algunos fueron dando respuesta a estas preguntas y mostrando su opinión referente a la necesidad de perdonar, de pedir perdón o no hacerlo. Luego conforme se hacían más reflexiones fueron surgiendo otras preguntas: ¿Qué me significa a mí perdonar? ¿Qué me sucede cuando perdono? ¿Por qué no quiero perdonar a alguien?

De los comentarios más significativos, algunos están relacionados con la necesidad de recibir el perdón de personas cercanas, de familiares de quienes ellos afectaron y también de algunos amigos. Lo expresan como una necesidad fundamental para poder estar bien y ganar tranquilidad. Les inquieta e incomoda el hecho de que muchas personas tengan el deseo de venganza hacia ellos por lo que hicieron y darse cuenta que no los quieren perdonar.

Expresan sentirse afectados en su vida porque, por sus acciones, su misma familia los rechaza, los abandona y no perdona la acción que hicieron. Concretamente de quien más les afecta la falta de perdón es de su madre y su pareja. Destacan que para ellos lo más importante en la vida es su *“madrecita”*, que es lo más bendito y sagrado, que les duele mucho el no saberse perdonados por ella.

Del mismo modo en que hablan de su necesidad de ser perdonados, identifican también la necesidad de perdonar, pero que se niegan a otorgarlo. Experimentan esto ante quien les ha hecho daño, sea un compañero del centro, sean los trabajadores, sea alguien de su familia, actúan con la misma medida y dicen que no merecen perdón. Manifiestan aquí una actitud contradictoria y fuerte, por un lado experimentan una grande necesidad de ser perdonados y por otro lado se niegan a perdonar porque dicen que no lo merecen. Pero es una realidad viva.

Sin embargo, a pesar de coincidir que es una situación muy difícil el ponerse de acuerdo consigo mismo en este doble sentimiento, no todos mantienen esta postura. Algunos comentan que han sanado su vida interior mediante la petición del perdón a quien ofendieron y otorgándolo a quien les ha hecho daño. Insisten estos internos en que no hay remedio mejor para ganar la tranquilidad que pedir perdón.

Uno de ellos hace alusión a sus prácticas religiosas como un apoyo útil en este tema, otro menciona al grupo de AA, como motivación para su cuidado interior y otros hacen mención al taller anterior de crecimiento y a esta misma experiencia grupal como un medio de avanzar en su mejoramiento interior y tranquilidad personal.

Con fines de integrar los contenidos y reflexiones de la sesión, los facilitadores puntualizaron los temas centrales de la sesión, destacando principalmente el proyecto personal ante su salida del centro, la realidad interior que manejan, los sentimientos que se conjugan y los aspectos objetivos que deben atender. Por otro lado el tema del perdón que fue bastante impactante en sus expresiones y en la trascendencia que tiene en su vida.

Luego varios fueron expresando sus aprendizajes y conclusiones más importantes. Comentan que es importante pensar en el día de su salida pero teniendo los pies en la tierra, siendo conscientes de las oportunidades buenas y malas que tendrán fuera y atendiendo a sus recursos interiores. Saben que no es una cosa fácil, pero que debe prepararse bien para ese día.

Otro insistió en este último punto, en la importancia de estar preparados, de no improvisar y salir corriendo sin despedirse, sino en tener un cierto plan y una serie de aspectos previstos ante su salida.

Hubo un buen número de comentarios sobre el tema del perdón, sobre esta necesidad tan importante de pensar, expresar y de enfrentar, a pesar del miedo que esto les provoque. Dicen ser conscientes que es un punto donde más se atorán y también que es un medio para vivir tranquilos, pero les falta decisión.

Algunos agradecieron esta oportunidad de hablar en grupo de todas estas cosas, que siguen descubriendo que no son los únicos que viven esos problemas, sino que sus compañeros están preocupados por lo mismo, pero que generalmente no lo hablan. Dicen que es muy útil mantener este espacio para sentirse más ligeros, sabiendo que todos están en los mismos canales.

Valorando sus apreciaciones, los facilitadores insistimos en la importancia de su actitud y de su apertura. De que las cosas funcionan porque ellos están dispuestos a que esto funcione bien y a crecer en grupo. Se les invitó al final a mantener la actitud abierta ante la escucha y ante la expresión y el saber descubrir tareas personales para seguir creciendo mejor.

OBSERVACIONES

Nuevamente, ésta ha sido una sesión intensa en contenidos, expresiones y profundidad. El tema de su salida del centro les provocó una emoción especial, lo decían verbalmente y también su lenguaje corporal lo reflejaba. La postura física fue de mayor proximidad cuando hacían alguna reflexión sobre su proyecto de vida.

Cada vez más, avanzan en mayor apertura a la expresión de sentimientos, sobre todo hoy que hablaron de sus miedos al salir y del cruce con otros de mayor felicidad. Verbalizan ya la expresión 'sentimientos encontrados' y le ponen nombre a esa serie de sentimientos que identifican en su persona.

El otro momento importante fue cuando se tocó el tema del perdón. Pocas veces se han visto tan compenetrados y coincidiendo en mayoría sobre su visión en un tema. El impacto emocional fue significativo, pues reflejaron que es un tema que les preocupa, les pesa y al mismo tiempo experimentan la necesidad de expresar.

Fue una sesión seria y viva, con reflexiones interesantes, profundas, con testimonios de mucho contenido y sobre todo con mucha apertura. Los facilitadores nunca imaginamos vivir estos momentos de tanta intensidad.

Es importante destacar también el ambiente de participación y de escucha ante lo que se iba comentando. Manifiestan un crecimiento grande como grupo en este terreno. Participan con mayor espontaneidad y se mantiene un silencio atento. Toman con mucha seriedad los comentarios de los compañeros, el hablar sobre su propia vida y descubrir que el otro vive cosas parecidas. Es un rasgo donde han aprendido mucho de ellos mismos.

3.10. Sesión 10

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Este día hizo bastante frío, fue por eso que decidimos quedarnos fuera del salón de clase para hacer la sesión. El encuentro se realizó en el patio del área de la escuela donde daba el sol. Conforme iban llegando los muchachos, los comentarios coincidían sobre el frío que hacía, y todos llegaban vestidos con gruesas chamarras, con bufandas y gorros, para amortiguar lo frío del ambiente.

Cuando estaba ya el grupo completo, de manera espontánea surgió el comentario sobre el día 14 de febrero que recién había pasado y sobre detalles o regalos que recibieron por ser el día de la amistad. Algunos comentaron que nadie se acordó de ellos, que ningún saludo ni regalo recibieron, ya que no tienen actualmente pareja que los festeje en esta fecha.

Otros dijeron que para ellos sí fue un día especial, que recibieron regalos, mensajes y alguna visita especial. Esto despertó en los demás la curiosidad por saber más detalles de lo que pasó en su festejo particular. Sin embargo, uno de ellos interrumpió la emoción de estas intervenciones, diciendo que este festejo es meramente comercial, un pretexto para abusar de la gente y obtener más dinero. Hizo él mismo estas preguntas: *“¿Por qué hacer negocio con los sentimientos de la gente? ¿Acaso el amor debe tener fechas para demostrarse? Personalmente no estoy de acuerdo que se negocie con los sentimientos de las personas”*.

Otro compañero coincidió con este comentario y añadió: *“Es verdad que cuando la amistad y la relación es buena no son necesarias fechas especiales para festejarlo, ni tampoco hacen falta regalos para demostrar la amistad. Lo malo es que vivimos en una sociedad que negocia con todo, y que muchos caen en la trampa. Es lo mismo que sucede en navidad”*.

Más comentarios se fueron añadiendo sobre el sentido del llamado día del 'amor y la amistad' y de los significados que le atribuyen. Algunos comentaron experiencias sobre cómo conocieron a su pareja, dónde se conocieron, cómo se ha mantenido la relación y algunos también sobre sus conflictos y separaciones. En estos puntos algunos tocaron algunos aspectos delicados y fuertes sobre su historia y las dificultades para mantener la relación.

Hicieron referencia a la familia, sobre todas las influencias positivas y negativas que ejerce para mantener viva la relación en la pareja o para propiciar la separación. En algunos es determinante la figura materna donde la rivalidad, celos, no aceptación de la pareja son motivos fuertes de conflicto constante. Algunos comentan que se vivieron situaciones donde casi debían optar por la madre o por la esposa. Fueron comentarios cargados de emociones y de expresiones vivas.

La mayoría de ellos tiene pareja, aunque en diversa situación: algunos están casados por las dos leyes, algunos sólo casados al civil, otros (la mayor parte) solo juntados (unión libre) y algunos en relación de noviazgo. Varios tienen la experiencia ya del divorcio, o de la separación y convivencia con nuevas parejas.

Comentan que la vida en pareja tiene varios aspectos interesantes en su condición como internos. Algunos cuentan con el apoyo y la visita de su pareja, pueden mantener una relación estable a pesar de algunos conflictos normales, esto les proporciona una fuente de energía y afecto especial, lo consideran como algo vital en su vida. Otros tienen el apoyo y la visita de vez en cuando, pero viven una relación más inestable debida a la mala influencia de otras personas, por aspectos económicos o de otro tipo. Y algunos en este momento sufren más bien el conflicto relacional por varias circunstancias.

Coinciden y comparten que la mayoría de conflictos se debe a cuestiones de celos en ellos, a la influencia negativa de otras personas (en ocasiones de la propia familia) o a cuestiones económicas. Otra razón importante es la falta de comunicación, tanto en aspectos de cantidad, por la circunstancia limitante de estar preso, como por la calidad de la comunicación, donde por la falta de elementos personales se les dificulta la sana expresión, la apertura, la escucha, el entendimiento y todo esto ocasiona que la comunicación sea pobre y llena de conflictos y malos entendidos. Son los motivos que más comentan como fuentes de sufrimiento en ellos, el pensar que la mujer puede andar con otro, el no poder expresarse con libertad, el no tener la confianza y tranquilidad suficientes y el vivir atormentados con fantasías negativas provocadas por ellos mismos.

Dicen que desde el otro taller, cuando se revisaron temas relacionados con los sentimientos y con la expresión de estos, una de las metas principales es mejorar la relación de pareja, es poder expresar con libertad sus alegrías y también sus miedos, pero que es algo que todavía les falta más. Sin embargo, comentan que han dado pasos importantes y que ven avances importantes, sobre todo al no alterarse tanto y aprender a escuchar lo que su pareja les dice, antes de juzgarlas.

Otro suma a esta serie de motivos la falta de comprensión y de ser cariñosos. Preguntaba a los facilitadores la palabra 'especial' para referirse a todo esto, la cual era 'empatía'. Este interno dijo que muchos de los conflictos se solucionarían si él aprendiera a ser más empático, a entender más a su pareja y desde luego que también su pareja lo fuera con él, y comentaba: *"Para mucha gente de fuera es muy fácil juzgarnos, pero es difícil que se pongan en nuestro lugar"*.

Uno más comentaba que también la falta de aceptación de la otra persona tal y como es, es necesario en la vida de pareja, pues varios pleitos surgen por querer cambiar al otro a mi manera y eso no es posible. Dijo: *“Para mi es una de las tareas más importantes, aceptar a la persona como es y no quererla hacer a mi modo, o que ella quiera hacerme a su modo. Es aceptar y respetar a la pareja tal y como es”*.

Así fueron añadiendo más comentarios donde manifestaban cuáles eran los puntos de mayor dificultad en la relación de pareja y sobre todo en esta vivencia de tranquilidad que necesitan.

Para integrar el encuentro, los facilitadores puntualizamos los contenidos de esta sesión interesante e invitamos a expresar los aprendizajes más significativos, las conclusiones, descubrimientos y las tareas que identifican para desarrollar.

Varios coinciden en el abrirse más a la comunicación con su pareja, animarse a vivir de otra forma, a ser más expresivos y perder el miedo al que pensarán los demás. Quienes han iniciado ya con este proceso, comentan que vale la pena perder el miedo. Comentan que es cierto que la manifestación del amor no tienen fechas y que pueden ser cariñosos y detallistas en cualquier tiempo.

Al final uno de ellos puntualizó que el hecho de celebrar el día de la amistad no solo se refiere a la pareja, sino que también a los amigos, sean mujeres u hombres, dijo que también esta amistad es importante. Luego agradeció a los facilitadores y compañeros la amistad brindada y los buenos momentos que se han vivido en estos talleres.

OBSERVACIONES

En esta sesión se ha dado un paso grande en la apertura de aspectos personales relacionados con la vida afectiva de pareja, hacia el grupo. Es un hecho significativo por ser un tema para ellos muy personal y porque se refiere directamente a uno de los temas donde han expresado tener mayor dificultad: los sentimientos.

Hubo testimonios vivos, fuertes y profundos sobre una serie de experiencias y significados de la vida afectiva, de sus puntos fuertes y también de los puntos débiles y sobre todo el conocer la importancia que para ellos representa este tema.

Varios fueron abriendo poco a poco aspectos que tal vez nunca habían expresado y que eso mismo favoreció su acomodo y tranquilidad. Sigue siendo notorio que el tema de expresión de sentimientos debe ser un trabajo permanente.

Además de las expresiones verbales, este encuentro estuvo lleno de mensajes corporales nuevos y abundantes. Los tonos de voz variaban mucho, la agitación al hablar, el sonrojarse, el hacer pausas prolongadas, el acompañar su comentario con algunas lágrimas y el mantener demasiada atención cuando otro hacía el comentario. Es necesario mencionar que ha sido una de las sesiones donde todos participaron por más de una ocasión, donde algunos de los que ordinariamente menos hablan, en este tema verbalizaron mucho; donde tienen varios puntos de coincidencia en experiencias y posturas.

Una necesidad común sigue siendo el perder el miedo a la expresión libre y asertiva de sentimientos, el animarse a hablar y desde luego el aprender a escuchar. Otra tarea es lo que uno de los mismos internos destacaba: ser empáticos y crecer en un mayor entendimiento con la pareja y consigo mismos.

3.11. Sesión 11

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Esta sesión estuvo marcada nuevamente por acontecimientos externos y extraños ante la vivencia de este proceso grupal. Al acceso a los facilitadores estuvo retrasado por casi una hora ante revisiones exhaustivas. De hecho nos comunicaron de parte de la Dirección que tal vez la sesión se suspendería y se reanudaría este programa hasta nuevo aviso. Hasta el momento de ingreso todo era un misterio y había demasiado movimiento en los accesos al centro y en el vestíbulo principal.

Después de este tiempo de espera nos autorizaron el acceso al centro, con varias recomendaciones y aspectos que nunca antes se habían presentado. Conforme avanzábamos hacia el área de la escuela, uno de los comandantes nos explicó que todo era por cuestiones de seguridad, ya que en días pasados hubo un intento de fuga, lo cual ha traído consecuencias diversas en todo el centro, entre ellas la suspensión de varias actividades de grupos. Sin embargo, el Director autorizó que esta sesión se realice ya que los internos que participan en este grupo no tienen relación con el problema del centro.

El ambiente se respiraba tenso y silencioso, no había familiares en visita de rutina, ni actividades deportivas o de otro tipo. El ingreso de esta mañana ha sido verdaderamente impactante.

Al llegar al área de la escuela, no se encontraba ninguno de los internos, pues tenían aviso que todas las actividades se suspenderían; sin embargo, el comandante que nos acompañó, se encargó de dar aviso a todos los participantes del grupo para que se presentaran en el lugar acostumbrado.

Poco a poco fueron llegando los muchachos, con actitudes totalmente diferentes a lo acostumbrado, llegaban en silencio, con las manos en los bolsillos, cabizbajos, reflexivos y con expresiones de desconcierto. Sólo unos cuantos mantuvieron su mismo estilo abierto y relajado de siempre.

El saludo fue en silencio y en tono de rareza. En cuanto llegaron todos, nos pasamos al salón de sesión para comentar lo que sucedía. Fue curioso el inicio del encuentro, pues fue como si el tiempo se hubiera regresado y fuéramos unos y otros desconocidos, era una sensación especial. Algunos de ellos hicieron comentarios sobre lo sucedido, otros nos preguntaban cosas de la vida de fuera, como para distraer la atención.

Comentaban que ya llevaban días con este clima de tensión y que eso les cansaba. Nos contaron a grandes rasgos los hechos (con información limitada) y las repercusiones que para ellos había tenido este suceso. Sin embargo, a pesar de mantener una tranquilidad ambiental, ante algunos comentarios que hacían se percibían limitados y con cierta tensión.

Para no perder la calma que se había ganado, los facilitadores desviamos los comentarios en otra dirección. Se les preguntó su impresión sobre la convivencia que se tuvo con un grupo de jóvenes esta semana (ver 4.2 de este mismo capítulo). Esto dio paso a comentarios expresados con mayor naturalidad.

De la convivencia tenida el martes pasado comentaron varios aspectos: a unos les llamó la atención la variedad de cualidades que los jóvenes visitantes tenían, ya que cantaban bien, jugaban bien y actuaban bien. Decían que les sorprende que una misma persona tenga varias cualidades. A otros gustó la cercanía y apertura que tuvieron para dialogar con ellos. Otros comentaron sobre su sencillez y la alegría que transmitían, además de adaptarse a sus condiciones y comer lo que ellos les ofrecieron.

Surgieron varios comentarios sobre la obra de teatro que presentaron y sobre las canciones. Dijeron que a pesar de que ellos tienen grupo de teatro en el centro, tiene un impacto distinto que otros vengán a presentarles obras y sobre todo con mensajes diferentes a los que están acostumbrados a representar. Mencionaron también los mensajes de las canciones, ya que ellos no conocían ese tipo de música.

Otros volvieron a comentar sobre las cualidades de los visitantes, insistían en cómo hicieron para desarrollarlas al mismo tiempo, porque la mayoría de ellos son de su misma edad. Entienden que alguien puede ser buen jugador de fut-bol, otro buen músico, otro buen actor, pero es poco común que una misma persona tenga las 3 cualidades; y que además se reúnan varios jóvenes con las mismas características.

Entre ellos mismos fueron respondiendo a esta inquietud; uno de ellos resaltó la importancia del ambiente familiar en que estos jóvenes se han desenvuelto, otro dijo sobre el aprovechamiento de las oportunidades que tuvieron y del empleo del tiempo desde niños. Algunos dijeron que de haber querido ellos hubieran desarrollado lo mismo e incluso algunas más.

Una de las facilitadoras intervino, retomando el comentario sobre la importancia de los ambientes familiares y educativos para el desarrollo de las cualidades y destacó el proceso que los mismos internos han vivido desde su llegada al centro; cómo varios que nunca habían jugado algún deporte, han descubierto que tienen la facilidad para eso, otros que nunca habían dibujado o pintado, se han dado cuenta que tienen la cualidad, otros para la música a través de la rondalla, otros para el grupo de teatro y otras más actividades que tienen, donde han descubierto lo que son capaces de hacer. Les comentó la necesidad de dedicar tiempo y mostrar interés en lo que realizan y poco a poco desarrollar la habilidad.

Otro de los internos continuó con esta misma idea, insistiendo en que si se empeñan en algo lo logran; él mismo expresó su testimonio sobre lo que ha aprendido en el centro y las cualidades que ha descubierto en sí mismo; insistió en que estas actividades le interesaban poco en la vida de fuera y nunca se imaginó tener facilidad para las cuestiones artísticas.

Varios coincidieron en que a su llegada al centro han descubierto cualidades que antes no conocían y que incluso, todavía están por descubrir más, para demostrar en ellos mismos que también pueden ser habilidosos en 3 o 4 aspectos diferentes.

A manera de integración otro de los facilitadores, invitó para mencionar las tareas y aprendizajes que descubren en esta sesión, principalmente por las reflexiones en torno al mundo de las cualidades y la importancia del desarrollo del propio potencial en beneficio de todos.

Algunos prácticamente repitieron sus comentarios sobre la necesidad de animarse a descubrir nuevas habilidades en ellos, de perder el miedo ante las - - - - -

oportunidades que tienen y sobre todo de creer en ellos mismos. Coinciden en que su llegada al centro ha sido significativa para conocerse más y para darse cuenta de cualidades que tienen. Dicen que ahora deben reforzar esta actitud de aprendizajes.

Después de las conclusiones y de la integración de los aprendizajes de este día, volvió a salir el comentario inicial sobre lo sucedido en el centro. Algunos expresaron su inconformidad ante las consecuencias generalizadas y lo injusto de las medidas que se tomaron, además de sentir que pagan lo que otros hicieron. A estos comentarios se fueron sumando más en la misma dirección, expresando el cansancio por lo tenso del ambiente y la pérdida de espontaneidad entre ellos mismos.

Dijeron que también aprenden a manejar situaciones y que a pesar de ser incómodas deben adaptarse. Estos comentarios últimos los hicieron con mayor naturalidad y mayor libertad. Con un ambiente más sereno y espontáneo terminó la sesión, continuando al final con comentarios cotidianos.

OBSERVACIONES

Esta sesión fue especialmente interesante y enriquecedora. El ambiente que se vivía, generó en un primer momento también tensión grupal, sin embargo poco a poco logró establecerse un clima de calma y de participación natural.

Se observó marcadamente cómo el ambiente externo influyó en el ánimo de los internos. Desde su llegada al lugar de la sesión, sus expresiones, sus conductas iniciales y los primeros comentarios reflejaban tensión, nerviosismo y preocupación por lo que sucedía en el centro. De tal modo que hubo necesidad de desviar un poco los comentarios hacia temas también de interés general, pero con menor conflicto.

El giro en la temática favoreció el mantenimiento del ambiente de diálogo sin carga de tensión, ayudó para identificar aprendizajes y riqueza de sus propias experiencias. Se observó en esta parte de comentarios una mayor participación y expresiones con mayor libertad y naturalidad.

El rasgo más significativo fue el que ellos mismos se dieran cuenta de lo que sucede fuera y la manera en que les impacta. El escucharlos afectados por los sucesos externos y conocer su sentimiento de incomodidad. Saber que ellos mismos descubren la necesidad de desvincular responsabilidades y buscan soluciones para estar mejor. Además ha sido importante escuchar que uno de sus aprendizajes es el control de estas situaciones y el poder dar respuestas adecuadas.

3.12. Sesión 12

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

El inicio de esta sesión tuvo un clima más agradable que la anterior. Informalmente se siguieron comentando los acontecimientos del centro, las restricciones con que siguen viviendo y poco a poco, se fueron tocando otro tipo de - -

temas. Hoy no asistieron tres de los internos, ya que tenían visita familiar. Un dato curioso es que en el grupo han permanecido los que participaron desde el taller de la fase previa, quienes han mostrado una constancia e interés especial.

Esta observación surgió en el inicio de este encuentro, ya que mientras llegaban todos, se comentaron varios temas. Y coincidentemente, los primeros en llegar fueron los 'históricamente' más viejos. Es importante mencionarlo. Después fueron llegando los demás.

Se continuó hablando de lo que significa vivir con restricciones, más de las que un centro penitenciario por sí mismo ya tiene. Se comentó sobre las contradicciones que estos centros llevan en sí mismos: pretenden la readaptación y la integración humana sin ofrecer los medios ni implementar acciones que favorezcan a ello. Cuestionan seriamente si las autoridades tienen la visión, la capacidad y la claridad de lo que implica trabajar con personas con este tipo de necesidades.

Después, se fueron tocando temas de mayor implicación personal, que entre cuestionamientos y análisis de su realidad fueron tocando su propia vivencia, justamente como argumentos para evidenciar la incapacidad de quienes manejan el centro. Algunos comentaron con detalle las acciones que los orillaron a ser detenidos y explicaban con claridad su visión de justicia, a partir de las consecuencias de sus propias acciones.

Ante estos comentarios se vivió en el grupo un momento de total implicación, silencio y seriedad que llamó la atención. Fueron momentos en que el grupo estaba participando con mucha profundidad y atención en las reflexiones, el clima ganado en cada sesión favorece la escucha y la libertad total en lo que se expresa.

El tema de la justicia humana ocupó un buen espacio del tiempo, analizando si esta se aplicaba correctamente y la serie de corrupción que existe en los sistemas oficiales. Explicaban con detalle su propia experiencia y los errores evidentes en el ejercicio de los tribunales. Algunos son conscientes de sus acciones, movimientos, implicaciones y asumen en la medida correspondiente lo que viven; otros asumen sus acciones pero analizan la medida injusta de su sentencia, con relación a otros implicados que fueron absueltos; para otros su experiencia es de total injusticia humana, ya que los hechos no corresponden con el castigo impuesto.

Uno de ellos, que dijo no ser muy creyente, mencionó la diferencia entre la justicia humana y la justicia de Dios. Considera que a pesar de los errores humanos en la sentencia, las cosas tienen un sentido más profundo. Comenta que su delito no era para estar en prisión, pues con fianza podría salir, pero algunos movimientos de otras gentes provocaron que le asignaran un tiempo prolongado. La lectura actual que hace de su vivencia es que, por algo Dios lo tiene ahí, ya que de estar libre se hubiera metido en problemas mayores.

Después de esta vivencia escuchada, varios se fueron sumando en esta reflexión. Varios comentaron el concepto que tienen de Dios y el significado que tiene en sus vidas. Sienten a Dios implicado en todo el juego de circunstancias que los llevaron a vivir en este centro: las condiciones de su trabajo, la situación familiar y las oportunidades que se les presentaron para actuar de tal o cual modo a pesar de saber que podían llegar ahí. Para la mayoría Dios es inicialmente un valor heredado de familia que con el tiempo fue tomando valores distintos: positivo según convenía y negativo cuando no. Un ser que se convertía en cómplice cercano y en otro momento en injusto castigador de su situación.

Algunos ven a Dios como realidad existente, como alguien con mucho poder, a quien hay que temer finalmente. Para otros, es un ser lejano a quien hay que rendirle cuentas, de quien debemos cuidarnos, a quien podemos pedir apoyo y que depende del momento lo puede hacer o no. Un ser a quien se invoca y se encomienda todo lo que se hace, algunos con mayores prácticas religiosas otros con ninguna, ya que dicen: "no sirve de nada". Sin embargo, sea cual sea el nivel o profundidad religiosa, finalmente es un ser que les impone y sobre todo porque es el valor inculcado por su propia 'madrecita'.

Adentrados en este tema surgió el comentario de uno de ellos sobre el perdón que viene de Dios y el perdón que dan los hombres. ¿En qué es se parece o se distingue? Con los comentarios siguientes, nos dimos cuenta que más que esperar respuestas, era su necesidad de narrar su experiencia sobre algunas personas de quienes necesita el perdón, después de varios intentos y no puede lograrlo. Esto fue el punto de partida para comenzar a introducirse más en su propia vivencia y comenzar a describir con detalle determinados sentimientos que rodean su situación. Esto fue originando preguntas de parte de los compañeros sobre su caso y al mismo tiempo comentarios que fueron confrontando su vivencia con relación a ellos.

Se dio un momento intenso de expresión y clarificación personal a partir del grupo. Tanto el interno implicado como el grupo mostraron una actitud de apertura a la expresión, a la escucha y al crecimiento. No fue fácil para la persona que expresó mantener el proceso, sin embargo las mismas circunstancias y actitud del grupo ayudaron a cerrar parcialmente el proceso.

El campo de los sentimientos fue especialmente tocado por la mayoría, ya que la implicación fue grande. Las verbalizaciones, los tonos de voz, los gestos y posturas expresaban lo importante y significativo de sus comentarios. Esta ha sido una de las sesiones a nivel emocional más profundas y compenetradas.

Realmente los facilitadores intervenimos poco, fue muy fluida la participación y coordinación natural entre ellos mismos. Únicamente al final invitamos a la integración y a la expresión de conclusiones y aprendizajes significativos.

Se hicieron comentarios sobre la importancia que tiene el conocimiento personal y de compañeros en este tipo de sesiones y lo que puede servir a cada uno en su proceso personal. Uno de ellos dijo: *"que bueno que tenemos estos espacios y la oportunidad para conocernos a partir de lo que los demás nos observan"*. Otro mencionó: *"en algún momento de retroalimentación, sentí que eran duros algunos comentarios, pero soy consciente que es la verdad y esto me ayuda en mi conocimiento propio, en la confrontación de mis propios valores, convicciones y también me ayuda a descubrir lo subjetivo de algunas cosas de mi vida"*.

Otro comentó que esto le sirve para seguir descubriendo sus actitudes ante la vida y con los propios compañeros con quien convive. Finalmente se les agradeció su implicación en el encuentro y se les invitó a continuar con esta apertura y con actitud de crecimiento en grupo.

OBSERVACIONES

De las varias riquezas que esta sesión ha tenido, es importante mencionar el valor de constancia e interés de los internos que forman parte del grupo desde el taller de la fase previa. Es un dato que vale la pena destacar.

Sigue sorprendiendo de algunos de ellos su capacidad para analizar aspectos de la vida, y emitir juicios cuidadosamente objetivos. El escuchar la forma en que exponen la situación, separan los datos, integran, confrontan y evalúan, es un rasgo que refleja una especial capacidad de juicio. Esto se observó especialmente en los comentarios sobre la aplicación de la justicia.

Nuevamente se logró un ambiente y un clima propios del grupo de encuentro y crecimiento. De forma natural y espontánea se fueron creando las condiciones para que el grupo trabajara por sí mismo, detectara sus necesidades y las expresara. Además la manera de tocar sentimientos, expresarlos y atender las retroalimentaciones de los compañeros. Un proceso casi automático dentro del grupo.

Sorprendente también la claridad con que expresan lo que viven, cómo hacen lectura de su realidad y análisis de los hechos que los llevaron ahí, esto implica un nivel de conciencia amplio. Incluyendo el hecho de saber la consecuencia de lo que podía pasar en caso de continuar con determinadas prácticas en el ambiente donde se desenvolvían.

Fue interesante la actitud de uno de quienes expresó varios aspectos significativos, y que a pesar de sus resistencias personales ante la escucha, logró valorar como necesarios e importantes las retroalimentaciones de los compañeros.

Sigue siendo un dato significativo la apertura a la expresión de sentimientos, algo que les ha costado mucho, pero donde van dando pasos considerables.

3.13. Sesión 13

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Con rostros y expresiones de alegría y de tranquilidad se fue formando el grupo para la sesión de esta mañana. Se percibe una gran diferencia en su presencia y actitud, con relación a las dos últimas sesiones, donde el ambiente estuvo un tanto tenso y condicionado. En los diálogos informales, ellos mismos comentan sentirse mejor a diferencia de los últimos encuentros. El ambiente en el centro también se observa ya con normalidad.

En la sesión pasada algunos no asistieron porque tuvieron visita familiar, un hecho importante, pues por ser de lugares lejanos no es fácil que vengan a verlos continuamente, así que este comentario fue el tema inicial de la sesión, donde el gusto de los visitados se notaba especialmente. Con uno de ellos vino su madre y su esposa, y tienen la esperanza de arreglar lo de su salida del centro o su cambio a otro centro más cercano a su familia.

A otro lo visitó su esposa y sus hijos, quien dijo que ante las circunstancias que vive y por el tiempo de sentencia que tiene, han pensado en el divorcio, pues ella piensa irse a vivir a Estados Unidos y llevarse a los hijos. Esta propuesta no le agrada mucho a él, pues siente que pierde sobre todo a los hijos, ya que la relación con ella no ha sido del todo buena. Pero dice que es difícil convencerla de otra decisión.

A raíz de un comentario surgió en otros internos el interés por el tema del matrimonio en sus aspectos civil y religioso, el valor de realizarlo ante las dos leyes, las consecuencias que trae el hacerlo; además las ventajas y desventajas de casarse o no casarse. Para argumentar su postura, varios de ellos comentaron directamente su experiencia sobre el tema y sus opiniones respecto al matrimonio.

Un buen número de ellos no está convencido que deban casarse por la iglesia, que es suficiente al civil por si las cosas no funcionan. Otros comentan que no conviene casarse por ninguna de las dos leyes, que solo deben juntarse para no crear compromisos. Quienes están casados (por alguna de las dos leyes), hablan desde su propia vivencia y quienes aún no se casan hablan desde la experiencia de su propia familia. Los comentarios tocan aspectos prácticos y funcionales.

Conforme compartían sus experiencias, fueron profundizando un poco más en el tema. Uno de ellos reflexionaba sobre el sentido de compromiso ante el matrimonio y la pérdida del valor real que está teniendo en los últimos tiempos por influencia norteamericana. Hizo el comentario desde la esencia del amor de pareja y lo importante de dar solidez a la familia como grupo humano, para que los hijos padezcan menos las consecuencias de la separación de los padres o la fragilidad misma de la unión al no estar casados. Comentó sobre la pérdida de este valor esencial y de dejarse llevar por la comodidad o mera funcionalidad en la pareja.

Continuando con la idea, otro interno comentó que si ellos mismos eran víctima de matrimonios *'desmadre'*, como era posible que siguieran pensando dar continuidad a esta triste realidad, que necesitaban más bien replantear una visión de compromiso matrimonial para evitar nuevos problemas.

Sin embargo, estas últimas reflexiones eran respaldadas por la minoría, la mayoría del grupo mantiene la postura de ver los aspectos funcionales, prácticos y *'no complicados'* en la formación de la pareja. Dicen que sí es importante y necesario el amor, pero que se puede lograr sin estar casados y sin tener ningún compromiso legal.

El interno visitado por su esposa comentó: *"Prácticamente desde los pocos meses de casados, nos dimos cuenta que las cosas no funcionaban, pero nunca nos atrevimos a separarnos, sobre todo por la presión de las dos familias, por sus creencias religiosas y por el 'qué dirá la gente', pero nosotros teníamos claro que no éramos para el caso. Sin embargo, con esas circunstancias nada favorables, nacieron nuestros dos hijos, como frutos de intentos de reconciliación, pero tampoco siguió funcionando bien la vida. Es por eso que a mi no me importa el divorcio, pero sí me importa el seguir viendo a mis hijos"*.

Ante este comentario se suscitaron otros, relacionados con las negativas consecuencias que produce el divorcio de los padres; algunos lo comentan como experiencia vivida en carne propia y otros como conocedores de alguna experiencia cercana. En este punto todos coinciden que el divorcio perjudica mucho a los hijos.

Uno de ellos, continuando con los últimos comentarios, insistió en su reflexión: *"Independientemente de si se casan o no, lo importante es el compromiso que se tiene con los hijos, ya que el divorcio o separación, sea lo que sea, en quien recae es en los hijos. Parece que nosotros mismos no aprendemos de nuestra historia y repetimos lo mismo, pues habiendo padecido los efectos negativos de la separación, seguimos dejando a veces a los hijos desprotegidos"*.

Este comentario también unificó las posturas, pues el tema de los hijos preocupa a todos los que tienen, aunque dicen que el estar encerrados los mantiene en desventaja por las ideas que la madre les puede meter a los niños. Comentan que este es un tema que sí les ‘hace ruido’, pues además de que no pueden estar con sus hijos, ellos van a crecer con la idea de que son malos, y que además la mamá y la familia de ella se encargan de influir negativamente en ellos. También quienes no tienen hijos coinciden en esta preocupación.

Casi al final escuchamos otra postura de quien no tiene pareja, ni hijos y dice que no piensa casarse. Dijo: *“Todo esto me parece importante y al mismo tiempo complicado, yo por eso ni pienso casarme, ni tener hijos, para no fallarle”*. El comentario provocó risas en la mayoría, por la actitud graciosa de la expresión, pero este interno continuó explicando sus razones, con base en su experiencia familiar. En ello basaba su decisión de no meterse en esos temas para no ‘dañar a los hijos’.

Después de este comentario volvieron otros a insistir en la importancia en la elección de pareja y en la decisión de tener hijos, algunos insistieron en basarse en su propia experiencia para no cometer los mismos errores. Los comentarios continuaban siendo respaldados por experiencias vividas.

Retomando algunos de los comentarios escuchados, uno de los facilitadores hizo una síntesis sobre las ideas más sobresalientes de la sesión. Destacó el valor de la familia con base a las experiencias escuchadas, la importancia en el cuidado de los hijos, la vivencia seria y profunda de la pareja y la toma de decisiones conforme al establecimiento formal del matrimonio. Luego pidió a los internos que expresaran sus aprendizajes obtenidos y las conclusiones más importantes.

Las conclusiones y aprendizajes continuaron en la misma línea: el pensar bien las cosas antes de hacerlas, el no reproducir los mismos errores que ellos están pagando, el no casarse si no están convencidos y sobre todo el cuidar bien a los hijos para que no sufran lo que ellos están sufriendo.

Con un buen ambiente y un clima sereno, se dio por terminada la sesión de este día, invitando a todos a la participación con el grupo externo de jóvenes que tendrá lugar el próximo fin de semana.

OBSERVACIONES

Esta sesión deja aspectos interesantes y significativos.

El tema surge como en anteriores ocasiones a partir de una experiencia de alguno de ellos que les parece importante. Hoy fue sobre la propuesta de divorcio de uno de los internos. Es decir, la riqueza de las propias vivencias es aprovechada de manera natural para realizar el encuentro y sus reflexiones.

Los temas de matrimonio, familia, pareja e hijos, siguen resultando especialmente significativos en sus reflexiones por la importancia que expresan. A pesar de no estar casados la mayoría de ellos, defiende este valor, sobre todo por salvar el cuidado de los hijos.

Fue sobresaliente la coincidencia en la preocupación por los hijos, tanto en quienes los tienen, como los que no. Toman como referencia su propia experiencia - -

para insistir en la decisión de tenerlos y en el cuidado que se debe procurar a los hijos, 'para que no sufran lo que ellos mismos sufrieron'.

Se observa una intención de no repetir errores del pasado, de aprender de su propia historia y no cometer los errores que se cometieron con ellos. Son valores que varias veces mencionaron y en donde todos coinciden.

3.14. Sesión 14

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Ante la invitación de algunos de los internos, este día los facilitadores llegamos un poco antes para ver un partido de fut-bol entre varios de ellos. Ya el ambiente del centro en general se percibe más tranquilo, incluso las revisiones y trámites de ingreso volvieron a la normalidad.

Durante el partido, observamos varias reacciones interesantes en los internos, principalmente de quienes asisten al grupo; reacciones tanto positivas y de alegría en el juego, como otras de cierta agresividad contra algunos compañeros. Nos damos cuenta que el deporte en ellos es un factor importante para socializar y para soltar tensiones acumuladas en la vida ordinaria.

Algunos de los que no jugaban estuvieron cerca de nosotros comentando aspectos del partido y también situaciones de la vida del centro. Nos pusieron al día en los movimientos sobre los equipos de guardias y la retirada de algunos custodios de su trabajo. El ambiente penitenciario siempre nos trae novedades.

Cerca de nosotros estuvieron varios internos que no forman parte del grupo y nos solicitan integrarse o que formemos otro grupo, sin embargo les comentamos que este proceso supone más tiempo y poder cerrar la experiencia con el grupo que se tiene abierto. Ya se pensará en la posibilidad de crear un nuevo grupo. Los comentarios espontáneos se prolongaron el tiempo necesario mientras se aseaban quienes participaron en el partido de fut-bol.

Cuando llegaron todos, continuamos comentando aspectos del partido y retroalimentando en tono de broma algunas conductas que los facilitadores observamos. El nivel de confianza y familiaridad se presta para hablar en tonos de broma y tomar también los aspectos de seriedad en los temas, es una de las grandes riquezas que la experiencia va dejando.

Girando un poco los comentarios, una de las facilitadoras les preguntó su impresión sobre la visita del grupo que estuvo el domingo pasado. Esto dio pie a la apertura de comentarios de evaluación, impacto y aprendizaje de esa convivencia.

Dijeron –en general- que les gustó mucho, que este tipo de momentos les anima y les inyecta una buena vibra, que el seguir conociendo a personas de fuera les hace ver la vida de otra manera y les motiva a pensar en su salida del centro. Dicen que les sigue sorprendiendo que los visitantes no les tengan miedo y que piensen en ellos al hacerles estas visitas y experimentar que los tratan bien.

Este último punto fue retomado por varios de ellos, quienes insistían en que la imagen que la sociedad tiene de un preso no es muy buena y por eso aprecian que estos jóvenes quieran convivir con ellos y además los traten bien.

Poco a poco fueron comentando impresiones más personales. Uno de ellos dijo que le ayuda mucho para descubrir otras visiones de la vida y conocer otras formas de realizarse y ser feliz de la gente, sobre todo viendo chavos de su misma edad. El ver tan de cerca que se puede ser diferente, puede estudiar, trabajar y tener otras formas de comportamiento. Piensa en su futuro al salir del centro, en la posibilidad de ser distinto y también comentó sus temores de seguir siendo enganchado por los amigos de siempre y meterse nuevamente en lo mismo.

Otro comentó que durante la semana le ha dado vueltas al tema del porqué vienen estos jóvenes, cómo le hacen para mantener la alegría y sobre todo en la actitud de las mujeres que no les tienen miedo y se acercan a ellos. Es algo que especialmente le ha inquietado y le ha inspirado en la imaginación del cómo sería él en esas circunstancias.

Comentó: *“Desde luego que es importante lo que yo piense ahora y como yo quisiera ser, pero también pienso en mi familia, sobre todo porque el ambiente no me gusta y creo que también eso cuenta. Yo creo que estos jóvenes tienen familias diferentes y por eso ellos son así. Espero salir adelante de otra manera”*.

Otros siguieron comentando sobre la fuerte influencia de su familia en la forma de ser de ellos y en las decisiones que toman. Generalmente los modelos de conducta influyen en ellos y los valores que se tienen. Comentan que desgraciadamente las familias de las que provienen no son las mejores, ya que en su mayoría vienen de familias desintegradas y llenas de conflictos.

Uno de los internos comentó que nunca conoció a su padre y que su madre ha hecho un gran esfuerzo para sacar adelante la familia. Ella busco la manera de trabajar para mantener a los 4 hermanos que son, pero ante la pobreza y la influencia de los amigos, él busco otras formas de obtener dinero fácilmente. Ante los regaños de la madre, él optó por salir de casa y convivir más con la pandilla. Esto lo fue metiendo en problemas de todo tipo hasta que cayó en el centro.

Otros comentaron que las familias de ellos no siempre son ‘de lo peor’, que tienen padres buenos y hermanos decentes, pero que el ambiente de amigos los jalo para lo malo. Otros sí comentaban que su familia era un ‘desastre’ y que era imposible dedicarse a cosas buenas teniendo un padre borracho y golpeador, una madre histérica, además de no tener comida ni condiciones adecuadas de vivienda.

Un testimonio importante lo expresó uno de ellos, comentó que él era así por decisión propia, que su familia era buena, sus padres trabajadores, sus hermanos estudiosos y trabajadores, que a él le ofrecieron buenas oportunidades, pero que él decidió ser así, para contradecir los valores de la sociedad. Comentaba que el no quería salir de ahí, que su familia tiene el dinero para sacarlo, pero que no le interesa formar parte de una sociedad falsa e hipócrita. No le gustan las cuestiones del estudio ni del trabajo exterior, al cual ve como una basura por estar lleno de gente corrupta y mentirosa, dijo que en el centro, él descubre valores más honestos con sus compañeros. Que además en el ambiente de amistades donde se movía, antes de entrar en el centro, le gustaba más porque eran ‘camaradas verdaderos’.

Este comentario causó un impacto especial en todos, sobre todo por la honestidad y claridad en los valores reflejados. Algunos compañeros retroalimentaron respetando su postura, y expresando su desacuerdo en algunas cosas. Ellos mismos debatieron sobre los valores importantes para ellos, tanto desde la familia, como los que son respaldados por la sociedad.

Sin pretender marca una postura definitiva, uno de los facilitadores intervino recapitulando los comentarios y haciendo una integración de las aportaciones de los compañeros. Luego les pidió a los internos que hicieran sus comentarios finales, que expresaran sus principales aprendizajes y la utilidad de este encuentro.

Los comentarios de integración, en su mayoría fueron referidos a la familia, a la relación directa de su forma de ser con los esquemas familiares. Algunos retomaron el comentario 'especial' del final, marcando sus puntos de acuerdo y de desacuerdo y valorando la postura clara de su compañero. Otro dijo que esta postura fue lo que más le impactó de la sesión, pues le ayuda a entender otras posturas y a valorar a las personas por lo que piensan.

Hubo más comentarios enfocados al aprendizaje de la sesión, relacionados con el respeto a otras posturas y a entender que otras personas piensen así. Además resaltaron la coherencia de vivir con lo que se piensa, pues dicen que varios llevan ese estilo de vida y de valores, pero no reconocen su conflicto familiar y social.

Con una síntesis de las ideas principales, realizada por una de las facilitadoras, se concluyó la sesión de este día.

OBSERVACIONES

El deporte sigue siendo un espacio para conocer rasgos importantes de los internos, pues afloran emociones y reacciones que son únicas en su comportamiento. Tanto en la forma como lo disfrutan, como en la pasión y coraje que ponen, es interesante conocerlos más.

La petición de algunos internos que no asisten al grupo, nuevamente sigue siendo un detalle importante a valorar, pues les inquieta que sucede ahí dentro y sobre todo les atrae el compañerismo que se ha establecido entre los que asisten.

Dentro del desarrollo de la sesión, tanto por verbalizaciones, como por el lenguaje no verbal, sigue notándose la importancia de la familia en sus vidas, tanto por los valores positivos, como por las lagunas dejadas en su persona.

A raíz del encuentro con estos grupos externos, aflora en sus comentarios el deseo de vivir de otra manera cuando salgan del centro. Muestran un deseo de cambio y la necesidad de adoptar valores más positivos. Igualmente plantean la desconfianza en ellos mismos y el temor de volver a caer en lo mismo. Sin embargo los comentarios son más esperanzadores sobre la posibilidad de ser como alguno de los jóvenes que los han visitado y con quien han compartido a nivel personal.

Este día ha sido especialmente de provecho por la apertura de aspectos muy personales en la reflexión. Se descubre un ambiente sano y de confianza para comentar estos puntos. Para algunos sigue habiendo inicialmente una desconfianza al hablar, pero poco a poco van descubriendo que en este grupo se puede hablar de -

estos temas sin temor a nada. El hecho de tener experiencias similares los sigue conectando y despertando el interés por aprender del compañero. Esto favorece el crecimiento en la confianza y en el conocimiento mutuo.

El comentario que denominamos 'especial', causó un impacto especial en todos. Esto además de ser un signo de apertura y confianza, es al mismo tiempo y elemento de análisis por lo significativo y fuerte de la postura. Seguirá siendo un tema en el que valga la pena dar continuidad, ya sea en grupo como en lo individual.

3.15. Sesión 15

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Esta sesión quedó un poco distante de la anterior, por el periodo vacacional escolar que se atravesó. Esta interrupción de las actividades se notó en el ritmo ordinario del grupo, pues estaban confundidos con las fechas y fueron llegando con retraso. Por este motivo el tiempo de inicio se retrasó un poco. Sin embargo, se aprovechó bien el espacio de charla informal mientras llegaban todos.

Se comentó un poco sobre el grupo de jóvenes que los visitó en el periodo de vacaciones de semana santa y los temas tan polémicos del aborto y divorcio que han tratado últimamente con ellos. Dicen que estas visitas les siguen interesando mucho por los comentarios que escuchan y porque van perdiendo el miedo a hablar de estos temas delante de las mujeres.

Conforme iban llegando los demás se integraban a las opiniones sobre la vivencia con este grupo y las diferentes maneras de pensar respecto a estos temas. Les sorprende mucho la claridad de opinión y defensa que tienen algunas de las chicas visitantes y la seguridad con que se expresan. Comentan que para ellos no es común escuchar a una mujer expresarse con tanta claridad y argumentando razones con una óptica distinta. Dicen que además de gustarles la actitud, aprenden que hay mujeres que actúan distinto a las que ellos conocen.

Tanto los facilitadores como los internos, comentamos un poco sobre la vivencia de estas semanas intermedias, los primeros sobre las vacaciones en familia y ellos nos comentaban de los últimos acontecimientos del centro, la estabilidad después de los últimos acontecimientos, los nuevos ingresos y algunos egresos de internos ya conocidos. Incluso uno de los que asistía al grupo, obtuvo su libertad. A dicho interno nos tocó saludarlo en la universidad antes de salir de vacaciones, pues fue a buscarnos allá, con el objetivo de ayudarlo a conseguir trabajo. Y durante las vacaciones le apoyamos en esta búsqueda. Les comentamos que ya estaba trabajando e integrándose con cierta dificultad a su familia.

Este detalle les interesó, porque tienen la preocupación de conseguir trabajo una vez que estén fuera, sobre todo los que ya están próximos a cumplir su sentencia. Cuando se comentaba este asunto de su compañero, prácticamente estaban todos los internos del grupo.

Se continuó con los mismos comentarios, sobre todo qué le pasó con la familia y cómo se siente él. Si fue fácil el conseguir trabajo o si la gente sigue viendo la etiqueta de delincuente. Dicen que sí tienen miedo cuando salgan, pues no imaginan cómo les va a ir. Tienen la esperanza de ser recibidos en antiguos trabajos, o de incorporarse al trabajo con familiares, para no tener que conseguir la carta de antecedentes penales, sin embargo, dicen que esto les preocupa. Además algunos dicen que el tema de la familia también es importante, por no saber con qué actitud los van a recibir.

Retomando el tema que tocamos sobre nuestras vacaciones y el acompañamiento con su compañero que salió del centro, uno de los internos nos preguntó directamente a los facilitadores: ¿Qué los motiva a hacer eso? ¿Qué los mueve para venir con nosotros? ¿Por qué dejan el visitar a su familia estos domingos para estar aquí en el centro?

Cada uno de los facilitadores comentamos un poco el sentido de nuestro trabajo con ellos, de los aprendizajes que se tienen y de la riqueza que descubrimos. Coincidimos que también es un espacio de crecimiento para nosotros, pues hay percepciones de la vida que en la diferencia nos ayudan mucho. Además de valorar la sencillez, disposición y apertura hacia todo lo que se hace. Quisimos tomar la misma palabra que el interno utilizó para ir desarrollando nuestras 'motivaciones'.

La actitud de escucha en ellos fue especialmente significativa, pues ahora nos tocó a nosotros ser los implicados directos en la experiencia del grupo, un hecho muy vivo y significativo a nivel personal y grupal. Intercaladamente hablamos los tres y ellos conforme querían que precisáramos algo, nos hacían preguntas.

Cada uno de los tres narramos nuestra experiencia en el ambiente penitenciario y lo que nos motivó a colaborar en estos ambientes. Compartimos los significados que tiene y todos los valores que hemos descubierto e incorporado a nuestra vida, sobre todo por ser un ambiente donde se vive con libertad personal y autenticidad, donde no se tiene miedo al qué dirán, ni se cuidan de poner ciertas máscaras, además de la naturalidad y soltura con que expresan lo que piensan.

La palabra 'motivación' continuó siendo el motor del diálogo. Con este mismo tema de las 'automotivaciones' varios se fueron sumando a los comentarios. Conforme se avanzaba en algunas reflexiones, nos dimos cuenta que siendo un campo de reflexión tan importante es la primera vez que se toca en casi dos años de vivencia de grupo y un interno insistió que era la primera vez que nos escuchaban a nosotros tocando aspectos sobre nuestra persona.

Ellos fueron narrando diversas experiencias sobre lo que los motivó a involucrarse en ambientes conflictivos, relacionarse con cierto tipo de personas y realizar acciones que los llevaron a prisión. Uno decía que tal vez no era válido hablar de motivación para la delincuencia, pero que en fondo también eran movidos por algo; y dijo que él relacionaba la palabra motivación hacia cosas positivas, que en su caso reflexionaba sobre el sentido de seguir viviendo y lo que lo mueve para vivir. Comentó que en algún momento desesperado de su vida, pasó por su cabeza la idea del suicidio, pero que el pensar en su madre lo mantiene vivo y que es la razón por la cual quiere salir de prisión y cambiar de vida.

Otros fueron comentando experiencias de cómo fue que llegaron al centro, cuáles fueron los hechos y circunstancias, en ocasiones muy accidentales que provocaron su detención. Manejan algunos con mucha claridad su mundo de - - - - -

motivaciones: el ganar dinero de forma rápida, el experimentar aventuras atrevidas, el quedar bien con los compañeros, el ver algunas acciones como un reto personal y como signo de valentía, el poder demostrar determinadas capacidades aún en acciones negativas o simplemente el dejarse llevar por los supuestos amigos.

De manera honesta algunos comentaron que ni siquiera son conscientes de cómo llegaron, de cómo fueron involucrándose en determinados ambientes, el ser víctimas de traición, el dejarse envolver fácilmente por alguno más hábil o el realizar acciones delictivas en condiciones inconscientes debido al consumo de alguna droga.

La reflexión sobre estas cosas para ellos ha significado algo nuevo, sobre todo por plantearse nuevas posibilidades de vida a raíz de descubrir sus motivaciones actuales. Uno de los internos preguntó a un compañero: “¿Qué es lo que te motiva a salir de aquí? ¿Qué es lo que piensas hacer una vez que salgas del centro? Además del impacto por la pregunta, este hecho invitó a la reflexión y se propició un clima de comentarios interesantes.

Para un buen número de ellos, las motivaciones para salir adelante se centran principalmente en la familia, sobre todo en la mamá (quienes la tienen viva), para otros la pareja (sea esposa o concubina), en otros los hijos y también en un proyecto de trabajo diferente. Expresan el temor de que la familia los rechace por lo que hicieron y de ser rechazados también por la sociedad. Temen a la falta de oportunidades de trabajo ante su trayectoria delictiva. Esto condiciona su mundo de motivaciones, donde dicen que pesa más el miedo que los motivos que tengan para salir adelante.

Algunos se quedaron sin respuesta y después dijeron que no es fácil descubrir qué es lo que los mueve realmente en la vida, que ni siquiera se lo habían planteado y que parece que viven por vivir, sin un rumbo fijo. Uno de ellos comentó: *“No me interesaba salir de aquí, pues es difícil que me recupere y que mi familia me quiera; en cualquier momento puedo caer en lo mismo. Además es difícil sobrevivir en una sociedad tan llena de prejuicios, donde la etiqueta jamás me la quitarán... entonces ¿para qué esforzarme por ser diferente si no me van a apoyar?”.*

Este comentario provocó en algunos cierta identificación y se escucharon opiniones en la misma dirección. Sin embargo los comentarios favorables se siguieron escuchando: *“Vale la pena salir adelante por nosotros mismos, el demostrarnos que sí podemos y ser los primeros convencidos de nuestro cambio interior”.*

Reforzando la idea positiva del cambio y de enfrentar las circunstancias con buena actitud, uno de los facilitadores fue realizando la integración de la sesión, repitiendo algunas de las ideas significativas del encuentro. Sin duda que lo significativo del encuentro fue para todos, el descubrimiento y clarificación de las cosas que nos motivan a vivir y a realizar las cosas, encontrando en todo un sentido de realización personal. Luego se invitó al grupo para compartir sus conclusiones y aprendizajes significativos.

La mayoría de los internos destacó lo valioso de la experiencia personal de los facilitadores y el conocer lo que aprendemos también con ellos. Otros comentaron también sobre sus propias motivaciones, sus miedos y la esperanza de saber enfrentar la vida cuando salgan del centro. Dicen que la actitud de los mismos compañeros les anima a tener una visión diferente de su salida y sobre todo creer en los cambios que en ellos mismos van descubriendo.

Las expresiones gestuales en estos últimos comentarios son también de alegría y de serenidad. El clima logrado en el grupo cada vez crece más en familiaridad y confianza. Seguimos escuchando comentarios acerca de que algunos se han hecho amigos a partir de esta experiencia.

OBSERVACIONES

Un primer elemento que destaca es la valoración que hacen de la mujer respecto a la seguridad y claridad en expresar opiniones, y tener una visión diferente de ellas con relación a las que conocían. Este es un punto que nunca habían comentado y que ahora se percibe les ha impactado, a raíz de la visita del grupo de jóvenes externos.

Otro rasgo interesante es la propia vivencia de los facilitadores, al ser interrogados por los internos y sentirnos envueltos y escuchados en este clima grupal. La atención se observó más fina y estaban pendiente de las cosas para seguir preguntando. Este detalle ha sido muy significativo.

Importante también cómo ellos mismos identifican un concepto eje en los comentarios, en este caso la 'motivación', saber conducirse sobre el concepto y aplicarlo en sus reflexiones.

El detalle de interrogarse entre ellos mismos sobre el tema, ha sido también sobresaliente, casi a manera de conducción o facilitación. Esto manifiesta la seguridad que van tomando y la claridad de ideas que se van manejando.

Sigue llamando la atención la claridad en algunos comentarios, la capacidad de escucha, de respeto y la profundidad de sus reflexiones. Así como la honestidad y sinceridad al expresar sus opiniones y el lenguaje tan sencillo y propio de su pensamiento.

Las expresiones gestuales que manifiestan son también significativas, su alegría, naturalidad, tonos de voz y su serenidad, son elementos de conductas de ellos. Esto ha sido un proceso de crecimiento más marcado en esta segunda fase.

3.16. Sesión 16

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

El pasado jueves 10 de mayo fue día de las madres, un día especialmente significativo y bastante celebrado en nuestro entorno social. Esta mañana en nuestra llegada al centro, nos dimos cuenta mediante algunos adornos alusivos del festejo a las mamás de los internos que están preparando en estos días. Sin duda que esta fecha en el ambiente penitenciario resulta ser bastante especial.

Al llegar al área de la escuela, nuestro espacio de encuentro, estaban ya esperando los internos del grupo. Entre saludos y comentarios sobre los adornos, festejos y los eventos preparados, fuimos entrando en el tema de la importancia y valor de esta fiesta. Ellos nos fueron comentando sobre los preparativos y lo que se vivirá en este festejo. Será una combinación de aspectos religiosos y culturales.

De la descripción de la obra de teatro, las canciones, las confirmaciones, la comida y todos los detalles de la fiesta, fueron tocando el tema de los invitados. Es un evento dirigido a la familia, siendo la madre el centro del festejo. Algunos comentaron que tienen el gusto por ver a su familia reunida y estar con su mamá; en otros, sin embargo se percibe una actitud diferente, ya que su madre vive lejos y no podrá asistir. También supimos que la madre de algunos ya falleció.

Varios fueron detallando aspectos de su familia, el número de hermanos, el lugar en que viven, las condiciones de familia y sobre todo el significado que encierra para ellos. Fue enriquecedor escuchar la información que comentaban, el énfasis que daban a algunos puntos y el valor afectivo que integraban a través de sus gestos. Para quienes viven en lugares lejanos es mayor la nostalgia de la familia, pues es más difícil que asistan a estos eventos.

Comentó uno de ellos que la familia, especialmente su mamá, es la principal motivación para salir del centro y para cambiar de vida. Dijo que el golpe de estar en prisión para él ha sido muy duro, pero más le duele el dolor causado a su madre, por eso dice que se empeñará en ser diferente. Continuó su comentario: *“Yo me dejé llevar por los malos amigos, nunca hice caso de los consejos de mi madre, no logré terminar la secundaria, ni me puse a trabajar, solo me dedicaba a la vagancia con los ‘cuates’, hasta que caí aquí. Este tiempo me ha servido para recapacitar y pensar en ser diferente, es por eso que ya terminé aquí mismo la secundaria y estoy terminando la prepa, para cuando salga ponerme a estudiar, a trabajar, ser mejor y tener contenta a mi madre”.*

Otro más comentó: *“Para mí el problema era el alcohol y mi madre y mis hermanos se cansaron de insistir que lo dejara, nunca les hice caso de acercarme a un centro de apoyo, solo me gustaba andar en la calle y hacerme de dinero fácil para seguir ‘chupando’, hasta que las cosas se complicaron y estoy aquí. Estoy asistiendo al grupo de A.A., y eso me ha ayudado mucho. Espero al salir continuar con este apoyo para no seguir en el alcoholismo y poder hacer una vida distinta”.*

Como estos testimonios se fueron sumando más, destacando a la madre o la familia como fuentes de motivación para mejorar su vida. Escuchamos vivencias sobre su interés por la formación escolar, ya que varios de ellos han podido concluir en el centro sus estudios de primaria, secundaria y bachillerato. Hay quienes tienen planes de realizar estudios superiores una vez que el centro logre los acuerdos con las instituciones educativas correspondientes.

Varios de ellos coinciden en sus comentarios en el beneficio que ha tenido el acercarse a la escuela del centro y participar en grupos de apoyo, como este. Comentan que en su llegada al centro todo lo veían mal, no tenían ganas de hacer nada, ni de integrarse al trabajo o a la escuela, pero poco a poco fueron descubriendo que de nada les servía estar así. Fue entonces que comenzaron a acercarse a la escuela o a este tipo de grupos y su vida en el centro es menos pesada, pues además de invertir el tiempo positivamente, les sirve para pensar en otras cosas.

Uno de ellos comentó: “Al mal tiempo, buena cara. Si sabemos que vamos a estar buen tiempo aquí, vale más que la pasemos lo mejor posible. Yo también al principio me resistía a esta realidad, pero poco a poco cambié de idea. Porque si uno se la pasa amargado en este lugar, luego amarga a otros y amarga a la familia”.

Para otros la vivencia religiosa también ha sido significativa, pues comentan que en su vida anterior no tenían acercamiento a ningún tipo de iglesia, y aquí han encontrado un buen espacio de atención religiosa con grupos de diferente credo y eso les ha servido mucho. La mayoría dice ser católico y es la práctica religiosa que la mayoría lleva aquí en el centro, aunque también hay algunos que pertenecen a otro tipo de iglesia y también son atendidos por sus representantes.

El tema de la religiosidad poco lo han abordado y hoy han hecho referencia a su historia en este campo y a la influencia directa de la familia, donde nuevamente aparece la figura materna. Tal vez su práctica no es constante, pero mantienen a convicción de valores religiosos y de una creencia en Dios y en la Virgen. En la celebración que tendrán estos días, varios de los internos del centro recibirán la confirmación, la primera comunión o se casarán por la iglesia.

Los testimonios sobre su proceso en el centro continuaron, destacan como apoyos importantes en su mejoramiento personal: este tipo de grupos, la escuela y la religión. Comentaron que el grupo de AA, hace una labor importante, luego mencionan este taller y después los que estudian en la escuela. Manifiestan que la atención profesional que les ofrece el centro, la ven como un mero trámite y sin mucho compromiso ni implicación de parte de los funcionarios.

Varios insistieron que en las diferentes fases de este taller han encontrado respuestas muy claras para su vida y destacan la riqueza del ambiente que se ha creado en el grupo como elemento importante. Valoran también las entrevistas individuales como parte de su crecimiento interior. Hay quien comentó que en lo que lleva en el centro únicamente ha asistido a este taller y le ha servido bastante.

Volviendo al tema de la formación escolar, uno de ellos dijo: *“Nunca me imaginé que tenía cabeza para el estudio, pues de niño siempre me dijeron que no servía, pero ahora estoy descubriendo que si la hago. Hasta me esta gustando esto de la escuela, tal vez hasta estudie una carrera”.*

Como este comentario hubo otros que han descubierto tener facilidad para el estudio y una buena capacidad intelectual. Es un rasgo significativo en ellos, el escuchar sus propios descubrimientos en cuestiones que antes daban por cerradas. Comentan que se dan cuenta de no ser lo que les decía la gente, pues si pueden con las materias de la escuela y en eso han encontrado mayor seguridad en si mismos. Además, dicen algunos que lo hacen para demostrar a su familia que si son capaces.

Uno de los facilitadores, tomando estos últimos comentarios, reforzó la importancia de forjar su propio concepto, de descubrir la realidad de cada uno. Se citaron varios ejemplos de ellos mismos donde su realidad no corresponde con lo que les retroalimentaron de pequeños, insistió en conocer sus propios recursos y cualidades para demostrarse y demostrar a los demás de lo que son capaces.

Luego se fueron integrando las conclusiones, donde se expresó lo más significativo del encuentro. El tema de la madre volvió a ser uno de los puntos centrales como fuente de motivación para salir del centro y modificar comportamiento. Algunos decían que en estos festejos el mejor regalo que pueden darle es su buen comportamiento, el estar libre de alcohol y drogas, y sobre todo el darles la esperanza de que podrán comportarse diferente.

Otros destacaron la idea de seguir fortaleciendo su propio concepto, sobre todo para creerse a sí mismos de lo que son capaces. El vivir tanto tiempo bajo conceptos meramente negativos les ha hecho daño, por eso comentan seguir creciendo en las cosas buenas que saben hacer para demostrar en su salida a los demás que también son buenos.

Otra de las conclusiones comentada por varios es la necesidad de estudiar y de seguir asistiendo a grupos de este tipo que les han ayudado. Dicen que en estos espacios se olvidan de cosas tristes, la pasan bien y siguen aprendiendo cosas sobre sí mismos. Después de los últimos comentarios, uno de los facilitadores hizo una síntesis final y agradeció la disposición y participación.

OBSERVACIONES

De los temas que para los internos siguen siendo más significativos es el de la familia y de ésta, la figura materna. A nivel emocional es uno de los puntos que más les conmueve y a nivel de su realidad existencial, para varios es la motivación principal para su mejoramiento en la vida.

El tema del cambio de actitud hacia la vida penitenciaria hoy salió nuevamente a flote, donde además de la mamá como motivación, han mencionado los medios en que se han apoyado para favorecer este cambio. El apoyo de grupos externos de tipo educativo y religioso es lo que más valoran como elementos para apoyar su crecimiento.

La formación escolar ha sido otro espacio significativo para su propio conocimiento y para el modificar su propio concepto. Es significativo que varios de ellos comenten que tienen capacidad para el estudio y que seguirán estudiando para demostrar a su familia que verdaderamente pueden.

Es significativa también la valoración que hacen sobre el trabajo profesional del centro, donde aprecian que únicamente lo hacen por trámite y por cumplimiento del trabajo, pero que no les ha representado ningún tipo de apoyo.

Ha sido valioso escuchar su apreciación sobre este taller y la utilidad que les ha reportado. Conocer nuevas impresiones sobre el grupo, la familiaridad que se ha ganado, la riqueza del compartir la vida con los compañeros y facilitadores, ha sido interesante. El saber que el proceso de las tres fases ha sido significativo en ellos es un estímulo para continuar con este tipo de talleres y al mismo tiempo refuerza la idea de que se puede aportar algo positivo desde este tipo de trabajos.

Se perciben con una conciencia distinta y con una convicción de cambio.

Importante escucharlos sobre descubrimiento de aptitudes intelectuales en ellos mismos. Este rasgo ya se había mencionado y destacado como valioso, pues en varias sesiones nos ha sorprendido la agilidad mental de varios de ellos, su agudeza en los juicios, su capacidad de análisis y síntesis. La claridad para leer cuestiones políticas, sociales y de funcionamiento del centro. Varios han manifestado una gran capacidad intelectual, y se han animado a emplearla también en el terreno escolar.

3.17. Sesión 17

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

El ánimo inicial sigue siendo vivo; a la llegada de los facilitadores el grupo ya nos espera en el área de la escuela y el ambiente continúa siendo de familiaridad y confianza. Ante el clima caluroso de este mayo, algunos internos nos ofrecieron refrescos y helados para amortiguar un poco el calor. Este tiempo inicial transcurre entre diálogos espontáneos sobre lo que pasa en el centro y en el mundo exterior.

Se forman pequeños subgrupos alrededor de los facilitadores y algunos aprovechan para tratar algún asunto personal de forma rápida o para solicitar entrevista individual, como viene siendo costumbre. Poco a poco nos vamos integrando en un tema común y acomodamos las sillas para continuar la charla sobre lo que se está tratando.

En tono de broma una de las facilitadoras les preguntó que les había pasado en la convivencia anterior con el grupo de jóvenes, pues dio la impresión que las chicas los asustaron con las preguntas que les hicieron, ya que se quedaron callados. *(NOTA: es necesario mencionar que el domingo anterior estuvo el grupo de jóvenes que viene a visitarlos y trataron el tema del 'amor en pareja' y ante algunas preguntas los internos se quedaron en silencio, con una actitud reflexiva. Por eso el comentario de esta facilitadora).*

Algunos internos comentaron que a pesar de que han venido ya tres veces estos jóvenes, no sienten la confianza para tratar este tipo de temas, es por eso que ante algunas preguntas muy directas y personales prefirieron mantenerse en silencio. Comentan la diferencia de hablar cuando estamos nosotros como facilitadores y cuando hay personas que ellos consideran 'extrañas'. Uno dijo: *"Es diferente decir algo aquí entre camaradas, que con gente extraña, a pesar que ellos se han portado muy bien con nosotros, pero el hablar de estas cosas, es tema aparte"*.

Insisten en que para ellos no es fácil expresar sentimientos y sobre todo cuando hay gente que no conocen bien. Comentan que a lo largo de su vida personal pocas veces se han animado a decir lo que sienten, que no es costumbre en ellos. A nivel familiar no se les educó en eso y casi nunca dicen un "te quiero" a la mamá (quienes la tienen), o alguna otra persona significativa. Dicen que ellas ya lo saben y que no es necesario decirlo, que hay que demostrarles el cariño de otra manera. Además, explican que con su conducta no respaldan esas frases y se sentirían hipócritas al expresarlas. Con la figura paterna (quienes lo tienen) se les hace todavía más difícil, porque la figura masculina impone. El decirle "te quiero" a otro hombre les significa poca hombría.

Algunos dicen que para ellos el mostrar sentimientos es señal de debilidad, de dar la cara blanda y que otros se pueden aprovechar. Que han aprendido que esto nunca lo deben de manifestar, ellos son hombres fuertes y que los signos de sensiblería y debilidad son para las mujeres. Con relación a los amigos, les pasa lo mismo: casi nunca expresan lo que sienten. Esto mismo lo viven con su pareja, con quienes enfrentan conflictos constantes por no abrir la parte de sentimientos.

Ellos mismos comentan que tienen presente lo que se trató en el tema de los sentimientos del taller anterior, pero que no es fácil cambiar ese aspecto. Dicen que --

en otras cosas les es más comprensible pensar en el cambio, pero los sentimientos les cuesta mucho. Ponen como punto de referencia la vida misma del centro donde dicen: *“Es duro este tema, pues basta que muestres un poco de debilidad y te comen. Ni siquiera debes mostrar el miedo. Aquí siempre debes mostrarte fuerte y seguro, porque si no, todos van sobre ti”*.

Uno comentó: *“Yo tengo clara la realidad de estas cosas y la realidad de mí mismo, se que tengo sentimientos, que tengo miedos, que tengo alegrías, pero aquí no puedo expresarlos porque no se me permite, yo debo mostrar dureza, frialdad, aunque en el fondo me sienta como un niño. Pero las cosas son así, independientemente de lo que sienta, tengo que aprender a actuar de otra forma. Por ejemplo, cuando viene mi madre y me despido de ella, me dan muchas ganas de llorar, pero no puedo hacerlo porque ella se siente peor y mejor me aguanto. He aprendido a reprimir mis sentimientos y es algo que no puedo cambiar”*.

Varios comparten este comentario, y añaden su propia vivencia. Dicen que tienen que hacerlo así para sobrevivir a la dureza del ambiente, donde solo se permite una cara fuerte y firme que relacionan con la hombría. Repiten que tienen clara la necesidad de expresar sentimientos, que recuerdan bien lo que se trató en el taller anterior sobre este tema y que se animan en este grupo, pero ya con personas desconocidas, o en la vida ordinaria del centro, no lo hacen.

Comentan que les es más fácil expresar sentimientos negativos a través del enojo y de las explosiones que tienen, y que son conscientes que es inadecuado y se arrepienten después de hacerlo, pero esto es lo que saben hacer y que frente a los demás les da mayor seguridad. Dicen que es uno de los aspectos de su vida más difícil de trabajar y que a pesar de que recuerdan los contenidos de los talleres, en el momento de la verdad, siguen respondiendo impulsivamente como siempre lo han hecho y los sentimientos positivos los reprimen.

De parte de los facilitadores se retroalimentó esta necesidad y la riqueza personal que supone una expresión sana de sentimientos, respetando las condiciones del ambiente y la personalidad de cada uno. Retomando algunas de las vivencias mencionadas se ejemplificó el proceso natural de sentir, su manifestación y el establecimiento del contacto. Detallando que la parte que se bloquea es la expresión de los sentimientos, compartiendo con los internos, que es la parte que necesita atenderse y ejercitarse más.

Algunos internos continuaron dando ejemplos de lo que les pasa con sus sentimientos. Conforme avanzaba la sesión la participación continuó creciendo y la implicación en el tema fue mayor. Insistían ellos mismos nuevamente en la importancia y necesidad de vivir contactados con nosotros mismos y de aprender nuevas formas de expresión de sentimientos para eliminar vicios del pasado. Sin embargo algunos mantenían la postura de la dificultad en esta labor.

La sesión fue interesante por el nivel de implicación e interés sobre el tema. Fue un encuentro que se prolongó por casi 3 horas, donde las expresiones verbales y no verbales fueron intensas. El ambiente de mucha confianza favorece la expresión, también el silencio, el respeto, la apertura y la serenidad del ambiente, son elementos. Los gestos de rostro y manos hoy fueron especialmente vivos. En algunos de ellos la expresión verbal acompañada de lágrimas, fue significativa.

Uno de ellos, casi al final del encuentro agradeció el momento diciendo: *“Conforme otros compañeros hablaban yo estaba emocionado porque me identificaba con ellos, eso me ayudó a tocar sentimientos de fondo, sobre todo relacionados con -*

mi madre, con amigos y mi estancia en este lugar. Es la primera vez en mi vida que hablo de esto y la primera vez que lloro frente a alguien, esto es muy importante en mi vida, ya que nunca me había animado a expresar sentimientos, ni cosas personales”.

Para el grupo, este gesto expresivo fue valorado y al mismo tiempo agradecieron este detalle, por venir de uno de los compañeros más reservados y apreciado por todos. Después de este momento y dado el tiempo prolongado del encuentro, uno de los facilitadores invitó a hacer la integración con sus aprendizajes y comentarios finales.

La mayoría continúa expresando la conciencia de necesidad en este tema y al mismo tiempo la dificultad. Coinciden en que es un paso que en este grupo se animen a hablar de estos temas, pero que en la vida ordinaria del centro y con su familia cuando los visitan, es otra realidad. Son conscientes que la regulación de emociones es un tema pendiente, pero que necesitan mucho apoyo en ese campo.

Sabiendo que quedan pocas sesiones para concluir estos encuentros, varios pidieron tener entrevista individual. Comentan que este tipo de temas les mueve mucho y se dan cuenta de lo que les hace falta ‘sacar’. Con estas últimas peticiones concluimos este encuentro.

OBSERVACIONES

Nuevamente resultó significativo el cuidado que tienen de su espacio para la expresión de sentimientos. Sigue siendo éste un tema que les mueve e inquieta y al mismo tiempo cuidan mucho. Expresan con claridad que ante personas extrañas no abren su mundo interior, y ante este grupo si se animan. Distinguen además aspectos personales que deben tratarlos en entrevista individual.

Es importante que ellos mismos hayan establecido el ambiente y la confianza para expresar entre ellos y retroalimentar su proceso. El hecho de mantener un silencio respetuoso y la atención cuando el otro habla, es uno de los grandes logros del grupo. Hoy de manera especial el escuchar a uno de los compañeros más reservados y respetar su expresión verbal y no verbal.

Descubrir nuevamente que el tema de expresión de sentimientos es una tarea pendiente en ellos es significativo y preocupante. Por un lado, escucharlos con conciencia clara de lo que les sucede y por otra ver que el ambiente poco favorece en el ejercicio de estas habilidades personales. Sin embargo, a nivel individual se insiste en la búsqueda de alternativas claras y realistas sobre el crecimiento en este tema.

3.18. Sesión 18

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Nuevamente a la llegada al área de la escuela, el grupo de internos se encontraba ya esperando. El calor climático sigue siendo intenso y por ello se encontraban dentro del salón que mantiene una temperatura fresca y agradable. Han-

traído refrescos, helados y dulces para compartir en el grupo. Ha sido una buena iniciativa y buen gesto de parte de ellos.

Comienzan a preguntar sobre el final de estos encuentros y si todo esto tendrá una continuación. Esta es la penúltima sesión y el ambiente ya se percibe de despedida. Se les responde a su inquietud sobre la continuidad de estos encuentros, que de momento se cierra este programa y que se abre la posibilidad de proponer otro tipo de talleres.

Entre diálogos informales y comentarios que van sonando a evaluación, transcurren los momentos iniciales del encuentro, el ambiente de cercanía es bueno, se dialoga con mucha familiaridad y hay un clima de alegría, espontaneidad y libertad. Entre refrescos, helados y charla se van tomando de forma natural los lugares acostumbrados de la sesión. Poco a poco la atención grupal se va centrando en un solo comentario y las miradas y posturas se dirigen hacia quien toma la palabra.

De las preguntas y comentarios que surgieron en el inicio, hubo una que llamó la atención al grupo y fue el tema que marcó la continuidad en los diálogos. Uno de los internos preguntó a las facilitadoras: ¿cómo se sienten en el trato con nosotros? A las facilitadoras les desconcertó un poco la pregunta, pero el interno continuó con la explicación:

“Les pregunto esto porque yo nunca imagine poderme relacionar con mujeres de esta forma y aprender de ellas aspectos sobre mi mismo. Me ha gustado mucho tener un trato diferente con ustedes, descubrir que me han enseñado muchas cosas y sobre todo que puedo relacionarme con ustedes como verdaderas amigas”.

Otro se sumó a este comentario: *“Yo también me he dado cuenta de eso, ya que estoy acostumbrado a que la mujer es solo para el noviazgo o para el ‘desmadre’, y nunca pensé que podría vivir una relación de amistad verdadera con una mujer sin que hubiera ganchos afectivos. Es por eso que comparto este comentario y valoro también esta amistad y apoyo que ustedes me han brindado”.*

Sin dar oportunidad a las facilitadoras de dar sus opiniones, otro de los internos continuó: *“Yo solo veía a la mujer como pareja y con quehaceres muy específicos dentro de la casa, tal vez sea una visión muy machista, pero nunca creí que mujeres pudieran enseñarme todas estas cosas sobre mí mismo, que tuvieran un nivel profesional importante y que pudieran ser mis amigas. Es algo que valoro y que me da gusto tener amigas así”.*

Otros internos coincidían en estos comentarios e insistían que para ellos la relación con la mujer tiene generalmente significados y valores muy cerrados, de no ser la madre o las hermanas, ven a las mujeres solo como novia o pareja. Uno de ellos continuó: *“Esta experiencia nos ha servido para darnos cuenta que podemos ser amigos de las mujeres limpiamente y sin otro tipo de pretensiones, pues nos han ayudado mucho con lo que estudian y ha sido muy interesante conocer mujeres que piensan de otra manera, que hace cosas distintas a las mujeres ‘tradicionales’ que conocemos”.*

Una de las facilitadoras, sin dar respuesta a esa pregunta que para ellas todavía estaba en el aire, les preguntó a los internos: ¿Qué les pasa en su interior cuando tratan a una mujer que no es su pareja?

Las respuestas no esperaron; algunos dijeron que les daba miedo por no saber tratarlas, por no saber que cosas podrían surgir y tender a fantasear con la - - -

posibilidad de una nueva relación afectiva o 'ligue'. Otro directamente dijo que a él le brinca automáticamente la idea de 'tirarle los perros' y ver si pega. Varios coincidieron en su comentario, el ver en la mujer solo la relación afectiva directa, sin abrir la visión y considerar un tipo de relación más abierta con ellas.

Otros más continuaron comentando sobre la riqueza de esta experiencia por tener la oportunidad de tratar con mujeres de una forma diferente y de establecer una relación de amistad más abierta. Agradecieron mucho a las facilitadoras su actitud de apertura, confianza y cercanía, el no tenerles miedo y el apoyarlas tanto en el taller anterior, en este y sobre todo en las entrevistas individuales quienes las hicieron con ellas. Comentan que su visión de la mujer cambió mucho a raíz de esta experiencia.

Las facilitadoras comentaron sus impresiones sobre la vivencia, valorando de forma muy positiva la relación con ellos, pues les ha significado también un crecimiento grande por enfrentar los prejuicios que socialmente se tienen sobre ellos. Les agradecieron su confianza y el respeto que les brindaron, por mostrarse siempre abiertos y espontáneos. Les comentan que después de estos más de dos años de trato directo el significado de un centro penitenciario ya no es el mismo, ni mucho menos el concepto de un interno.

Reforzaron también las ideas nuevas que los internos expresaron sobre el campo de realización que tiene la mujer fuera del hogar, de lo que pueden aportar en la sociedad y que a veces no se valora. Dijeron que lo que a ellos les sucedió para cambiar su concepto sobre la mujer, es necesario que les suceda a muchos hombres más en otros espacios sociales, para reconocer el valor de la mujer y saber que pueden aprender mucho en el trato con ellas. Valoraron también la visión sobre amistad con ellas, el descubrir que se pueden establecer relaciones de amistad sana y abierta, sin intereses ni enganchamientos de tipo afectivo. Los invitaron a mantener esta actitud con otras mujeres, a no hacer juicios negativos, ni condicionar su relación por algún tipo de interés; les dijeron que sigan abiertos en sus relaciones y que sigan aprendiendo de todo lo que una mujer les puede enseñar sin ser su pareja en relación.

Seguido a los comentarios de las facilitadoras, se expresaron otras impresiones sobre la vivencia de este grupo de encuentro, sabiendo que es la penúltima sesión de esta segunda fase. Algunos de ellos insisten en continuar con otra fase y no perder este contacto. Coinciden que ha sido una experiencia muy significativa en su vida y que vale la pena mantener este crecimiento que llevan.

Quienes han participado desde la fase previa comentaron algunos aspectos de su proceso personal y la necesidad de continuar con el grupo y también de abrir otros talleres para internos que tienen la inquietud de participar. Otros que ha vivido las dos fases puntualizaron aspectos concretos de sus principales avances y nivel de crecimiento en esta experiencia.

A manera de integración se hizo una síntesis de lo que se comentó en la sesión y de la necesidad de ir reflexionando estas dos últimas semanas sobre los principales aprendizajes, para exponerlos en la sesión última del 24 de junio. Se retroalimentó sobre la importancia de esta visión sobre la mujer y la apertura que han mostrado en el trato con ellas, además de abrirse al aprendizaje que ellas les han aportado y saber que son parte importante en la vida del hombre.

La última parte de la sesión, se planeó también un pequeño convivio de clausura del trabajo de este año y se continuó con comentarios espontáneos, mientras algunos tenían entrevista individual. Esta sesión duró casi 3 horas.

OBSERVACIONES

En esta sesión se logró una riqueza especial por el ambiente, la apertura de los comentarios, las reflexiones expresadas sobre los diversos temas y la dinámica misma de la sesión: espontánea, natural, libre, familiar. Fue una sesión especialmente enriquecedora por el proceso del grupo y por descubrir lo que se logra con elementos de convivencia y encuentro humano.

De los rasgos más significativos y que ocuparon la mayor parte del tiempo fue sin duda la reflexión sobre la relación con la mujer y todo los aprendizajes que han tenido y los cambios que han hecho en sus esquemas conceptuales. Cómo les ha impactado la vivencia de estos talleres con la figura femenina.

Sus comentarios finales también fueron importantes, sobre todo por la evaluación que van haciendo de su proceso personal a través de esta experiencia. Cómo van integrando los significados personales y los aprendizajes más útiles en su vida personal.

3.19. Sesión 19

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Sin duda el saber que era la última sesión, creó un ambiente y participación especial tanto en el grupo de internos como en los facilitadores. Después de tres fases de talleres con diversos contenidos y metodologías, el final llegaba y en esta sesión se realizaba toda la integración de aprendizajes y significados personales.

Conforme llegábamos todos al lugar del encuentro, los comentarios y las expresiones eran de despedida y la insistencia de los internos a que estas actividades se continúen. Con comentarios variados y disponiendo las cosas para la convivencia final, fueron llegando todos los integrantes del grupo. Fueron 18 los que cerraron la experiencia, de los cuales 12 participaron desde el taller de la fase previa.

Una vez que estuvimos todos los participantes, se entró directamente en la sesión con la finalidad de evaluar esta segunda fase a través del grupo de encuentro. Se les recordaron las diferencias metodológicas más significativas con el taller de la segunda fase para ubicar el sentido del trabajo de grupo. Se les mencionaron algunas pistas y momentos significativos sobre la vivencia del grupo en cuanto la expresión libre, la actitud de escucha, el respeto a los comentarios, el sentido de la retroalimentación y la actitud de la empatía.

Se les explicó también que no tendrían ningún instrumento escrito como guía de esta evaluación, pero que podrían hacer anotaciones libres en hojas para clarificar sus conclusiones sobre la experiencia. Se insistió en la necesidad de integrar y cerrar procesos personales dentro del grupo, tanto con los compañeros, como con los facilitadores. Todo giraría en torno a los aprendizajes significativos, a la vivencia del --

proceso y los aportes que este grupo de encuentro deja en cada uno. Además, el identificar con claridad las actitudes hacia sí mismo y hacia la vida en prisión que consideren especialmente en proceso de cambio.

Se les dio un tiempo considerable para la reflexión personal y la anotación de conclusiones personales, espacio que aprovecharon en un silencio reflexivo, donde el acercamiento con los facilitadores fue también un apoyo importante para la redacción de sus escritos.

Después de un momento amplio de reflexión donde pudieron escribir sus conclusiones, se formó el círculo acostumbrado para iniciar con la exposición de comentarios, los cuales se fueron haciendo de manera espontánea. A continuación se describen las conclusiones, aprendizajes y significados sobre esta experiencia (1):

+ Ha sido de gran riqueza para mí el participar tanto en el taller anterior, como en este grupo de encuentro, porque ha sido un espacio importante para conocerme más y para romper miedos que siempre tuve, sobre todo el hablar en público sobre cosas de mi vida. Nunca imaginé que en la prisión aprendería esto.

+ Además del conocimiento más amplio sobre mí mismo, he aprendido a valorar lo que los compañeros viven y a descubrir que hay personas valiosas y que me han ayudado mucho. Ha sido un grupo donde encontré buenos amigos y que en la vida diaria me ayudan y acompañan de buena manera.

+ Este año me gustó mucho porque logramos hablar más sobre nuestra vida, porque nos conocimos más unos a otros y además aprendimos a respetar lo que el otro siente y no comentábamos esto en la vida diaria. Me gustó que se supiera respetar tanto los comentarios que aquí se hacían como guardar el secreto ante los demás.

+ A mí me ayudó a sacar muchas cosas malas que traía dentro y que nunca me había animado a expresar. Tenía muchos miedos a muchas cosas y poco a poco aprendí a soltar esto. Yo agradezco que me escucharan y que supieran guardar el secreto de todo lo que aquí comenté.

+ Yo me quedo con muchas cosas positivas: agradezco esta oportunidad de participar porque así logré conocer de mí cosas que ni sabía que tenía dentro. Aprendí a ser tolerante con la opinión de los demás. Sobre todo valoro el perder el miedo a hablar frente al grupo, aunque sé que me falta mucho soltarme para expresar sentimientos, pero poco a poco puedo lograrlo.

+ Sé que debo seguir pendiente de mi propia persona, el aprender a cuidarme a mí mismo, y me da tristeza que esto termine, porque era un buen espacio para cuidar mi vida interior. Ahora sé que solo, debo aprender a cuidarme y a caminar tranquilo como lo he hecho hasta ahora.

+ Yo al principio no entendía que era eso del grupo de encuentro, pero con el tiempo fui descubriendo su importancia. Algo que parece simple, el sentarnos a hablar sobre nuestra vida, pero que también es lo más difícil. Agradezco mucho el vivir esta oportunidad y espero poder participar en otro taller que organicen.

(1) Lo que aquí se redacta es una integración de ideas, procurando no repetirlas. Los comentarios fueron extensos y profundos, cargados de expresiones emocionales muy vivas. Se anotan las ideas más constantes, respetando lo más posible su expresión textual.

+ Para mi esto tuvo muchas ventajas: el conocerme más, el embroncarme menos conmigo mismo y aprender a tratar a los demás. Sobre todo el pasarla más tranquilo en el centro, sabiendo que hay cosas que no me toca a mí modificar. Creo que he aprendido a sobrevivir mejor aquí.

+ Otra cosa que se me pasó decir: gracias a las facilitadoras por enseñarme que hay mujeres de otro tipo y saber que puedo tener buenas amigas sin estar enganchado. Con conocerlas a ustedes me doy cuenta que las mujeres pueden hacer muchas cosas por nosotros y que yo debo tratarlas de otra manera.

+ Ha sido de gran riqueza el aprender a trabajar como grupo, el saber que entre nosotros podemos aprender mucho y que nos podemos ayudar. Todo depende de la actitud que tengamos y el respeto a lo que los demás piensen.

+ Yo descubro la importancia del aprender a escuchar, y seguir con atención lo que el compañero comenta, sobre todo porque aquello que se decía tiene relación con lo que yo vivo y además es interesante conocer la vida de los demás.

+ Algo también importante ha sido el aprender a guardar secretos, el saber que la confianza se gana porque se respeta lo que aquí se habla. Creo que el grupo no haya funcionado si hubiera chismes sobre lo que aquí se decía.

+ Entre otras cosas a mi me ayudó a sentir más confianza con los compañeros en la vida diaria, saber que podía confiar en ellos para comentarles algo o pedirles un favor. Ha sido una de las buenas ganancias de este grupo.

+ El perder el miedo a hablar en público ha sido uno de los grandes aprendizajes y sobre todo el poder acercarme a los demás para pedirles algo. Esto me ayuda a ser más abierto y a perder miedo a las relaciones con los compañeros.

+ De lo que hablábamos en el grupo, luego yo me ponía a pensar en eso y por las noches escribía lo que me parecía y lo que a mi me pasaba. Me he quedado con la costumbre de escribir algunos días sobre lo que me pasa aquí en el centro, incluso hasta me salen algunas poesías.

+ Ya no tengo miedo a estar solo, y hasta busco momentos para pensar en lo que me pasa y en lo que pienso hacer cuando salga del centro. Es algo que antes no lograba hacer, me asustaba mucho la soledad y el silencio.

+ Con lo que vivimos en el otro taller y en este, me doy cuenta que puedo decir y explicar quien soy. Antes como que no tenía claro quien era ni que quería, ahora me descubro con más respuestas sobre mí mismo y con varios elementos para explicar también lo que quiero ser en adelante.

+ Mi familia me ha comentado que me ve diferente, que al menos no peleo tanto con ellos y les expreso otro tipo de palabras. Es algo que yo no me daba cuenta, pero que ellos me lo han repetido en las últimas visitas.

+ Mi estado de ánimo ha cambiado, el irme metiendo en este grupo me ha servido para valorar otras cosas como el trabajo, el deporte, la escuela y asistir a grupos religiosos donde también aprendo cosas buenas. Antes me la pasaba encerrado y sin hacer nada, hoy me gusta estar en varias actividades.

+ Además de aprender a cuidarme y verme a mí mismo, me doy cuenta que me valoro más, veo que puedo lograr cosas importantes, que no soy lo malo que otros creían y que con lo que tengo puedo salir adelante. Confió más en mí.

+ Yo he aprendido muchas cosas que antes no sabía, y no sólo de mi persona y del grupo, sino de temas interesantes que surgieron y también de la convivencia con los grupos de jóvenes que nos visitaron. Me gustó el que la gente de fuera no nos tiene miedo y nos dan confianza y seguridad con sus visitas.

+ Aprendí a caminar con otra cara, a verme a mí mismo distinto, la vida que llevo aquí, los compañeros, mi familia y hasta a los custodios, con quienes me peleaba bastante. Aprendí a vivir con más tranquilidad, ahora espero continuar así.

+ Creo que con todo veo que la vida puede tener otro sentido, vivirse de otra manera y sobre todo, el aprovechar las nuevas oportunidades que tendremos cuando salgamos de aquí. Espero aprovecharlas de la mejor manera.

Antes de concluir el encuentro se les retroalimentó la importancia de este trabajo grupal, sus actitudes de apertura hacia el crecimiento y sobre todo la sinceridad en sus comentarios y en el respeto mostrado hacia todos. Se les agradeció esta disposición para crecer en la vida y para colaborar con este trabajo de investigación. Finalmente se concluyó con una convivencia grupal.

OBSERVACIONES

De la riqueza especial de este último encuentro, donde se integran los aspectos más significativos sobre la vivencia, se destacan los valores y aprendizajes más constantes y comunes:

1.- El ampliar su conocimiento sobre sí mismos, sus habilidades, su capacidad para el estudio, sus cualidades para la pintura y otras cosas.

2.- El desarrollo de habilidades sociales como el perder el miedo a hablar en público y sobre todo el abrir aspectos de su vida personal y también sentimientos.

3.- Tener otra visión sobre la mujer y sobre su riqueza.

4.- El aprender a convivir con personas externas al grupo y perder el miedo al contacto con ellos, poder establecer relaciones positivas sin miedos.

5.- Valorar el esfuerzo por seguir creciendo en el cuidado personal y sobre todo crecer en el estudio y en el trabajo.

6.- Aprender a vivir más tranquilos, con menos 'broncas' con compañeros, custodios, autoridades y personal. Sobrellevar la vida del centro con 'otra cara'.

7.- Ganar la confianza y amistad entre los compañeros y sentirme más apoyado en la vida diaria sabiendo que cuento con amigos aquí dentro.

8.- Dedicar tiempo para pensar en mí mismo, en lo que me sucede, en lo que necesito y buscar espacios para estar solo y también escribir sobre mi vida.

9.- Poder superar miedos que antes me atoraban mucho y saber que los que me quedan igualmente pueden ser superados.

10.- Descubrir que tengo cualidades y habilidades importantes para salir adelante, tanto en el trabajo, como en el estudio.

11.- Tener otra visión sobre mí mismo, saber que también tengo cosas buenas y que puedo desarrollar otras más.

12.- El poder tener la ilusión de salir de aquí con otra idea de la vida.

13.- Poder cuidarme más a mí mismo, valorarme y atenderme.

14.- Es importante el poder dar respuestas más claras de quién soy y lo que soy capaz de hacer, el tener una identidad más definida.

15.- Poder querer más la vida, quererme a mí y confiar en mí. Saber que con lo que se y seguiré aprendiendo puedo salir adelante y bien.

4. ENCUENTROS CON GRUPOS INVITADOS EXTERNOS

En el transcurso de esta experiencia de grupo de encuentro, de manera paralela se fueron promoviendo algunas convivencias y encuentros con grupos de jóvenes externos al centro. Los objetivos principales fueron: atender algunas propuestas hechas por los internos de intercambiar con personas de fuera; crear un espacio de expresión diferente y de socialización donde manifestaran habilidades y actitudes hacia las personas de fuera; fortalecer su proceso de crecimiento a partir del contacto con otras personas, formas de vida y de pensar diferente. Además existían grupos externos con esta inquietud de cooperación, circunstancia que favoreció el cumplimiento de tales objetivos.

Estas convivencias fueron incrustando en fechas que no interrumpieran las sesiones programadas con el grupo, ni alteraran la dinámica establecida con ellos. Fue surgiendo como un recurso complementario a su proceso de crecimiento.

Fueron 6 encuentros distribuidos principalmente en la segunda mitad del curso, cinco de ellos con un grupo juvenil mixto, quienes realizan labor social en una comunidad cercana al centro, y una convivencia con un grupo de jóvenes varones de un instituto educativo de la ciudad.

Tanto en los grupos externos como en el grupo de internos, la intención era la búsqueda de un crecimiento común, el aprender unos de otros desde la propia experiencia, el intercambiar puntos de vista, ideas, valores y sobre todo la riqueza de la propia persona.

Las actividades realizadas en los momentos de convivencia se encomendaron a los grupos externos, y en ocasiones se involucró a los internos como organizadores de alguna de ellas. Se aprovecharon los espacios para reflexionar sobre diversos temas, los cuales se mezclaron con algunas

técnicas y juegos de socialización. La programación del segundo encuentro fue totalmente distinta a los demás y fue coordinado por el grupo visitante, este ambiente estuvo envuelto por el compartir comida, diálogo, teatro y deporte.

Las sesiones por lo general tuvieron una duración de una hora y media, con excepción del segundo encuentro, que se realizó en toda una tarde.

El resultado de estos encuentros para la socialización y el crecimiento se relata en los cuadros siguientes.

CRONOGRAMA

4.1.	Sesión 1	Diciembre 10 de 2000
4.2.	Sesión 2	Febrero 20 de 2001
4.3.	Sesión 3	Marzo 25 de 2001
4.4.	Sesión 4	Abril 10 de 2001
4.5.	Sesión 5	Mayo 20 de 2001
4.6.	Sesión 6	Junio 17 de 2001

4.1. Encuentro con un grupo de jóvenes mixto

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Para este encuentro asistió un grupo de jóvenes mixto perteneciente a una comunidad cercana al centro penitenciario, quien había solicitado alguna oportunidad de convivencia con los internos. Ellos son un grupo juvenil que realiza actividades educativas y sociales en su comunidad y que manifestó interés en conocer este centro, compartir con los internos y aprender del intercambio con ellos. Son un grupo formado por 11 jóvenes estudiantes y trabajadores, de entre 18 y 26 años (edades similares a las de los internos) 6 hombres y 5 mujeres.

Se comenzó haciendo una presentación informal tanto de los internos del grupo como de los jóvenes asistentes de fuera. Se aplicaron algunos juegos de presentación y socialización como: *“Los vecinos, El correo y Caricaturas”* (ver anexo 3, 2 y la sesión 7 del capítulo 4), luego los jóvenes de fuera les propusieron y aplicaron algunos cantos con movimiento. Estos últimos cantos algunos internos no los realizaron porque decían sentirse ‘ridículos’. Sin embargo se logró crear un ambiente de convivencia alegre.

Al colocarnos en los asientos para continuar con la sesión, uno de los internos hizo la observación del por qué los jóvenes de fuera se sentaban separados de ellos, e invitó a mezclarse a los externos entre los internos. Este detalle dio pie a los comentarios que se siguieron en la reunión. Los mismos internos continuaron preguntando sobre las impresiones que la gente tiene de ellos, los temores, el concepto y también el cómo se sentían ellos mismos.

Los jóvenes de fuera respondieron con apertura y libertad a las preguntas, comenzando por su propia experiencia respecto al impacto de la visita a ese lugar y al conocimiento inicial de ellos. Explicaron que ellos esperaban la realidad del centro - - -

como lo presentan las películas, de una forma dura, agresiva y hostil; que esperaban verlos encerrados en sus celdas, todos uniformados y con una actitud agresiva a quien se les acerca. Y el hecho de verlos cercanos, no encerrados en sus celdas, no agresivos, ni uniformados, les inspiró tranquilidad y soltura para el trato y la participación.

Comentaron también que la idea con que ellos venían al centro es la que comparte la mayoría de la gente de fuera, incluso algunas de ellas como mujeres expresaron la dificultad de obtener el permiso de sus padres por temor a que algo les pasara, lo cual refleja el concepto y prejuicio que existe hacia los centros penitenciarios. Al ir escuchando las diferentes opiniones, los internos reían e insistían en escuchar más de lo que la gente de fuera piensa de ellos.

Luego uno de los internos dio un giro a los comentarios preguntándoles directamente a las mujeres, si en verdad no sentían temor de estar ahí o de que algo les fuera a pasar. Esta pregunta sorpresiva les provocó ciertos titubeos al responder, aunque sus respuestas fueron positivas. Una de ellas explicó: *“Ciertamente al entrar aquí la sensación si es de temor, por no haber entrado nunca antes, sin embargo, al llegar aquí al salón, al saludarlos y ver que son amigables y amables, se va eliminando el temor y uno se siente menos tensa”*.

En el transcurso del encuentro se fue ganando un clima de confianza, de bromas pretextadas con los aficionados al fut-bol y a algunos grupos musicales. Los internos expresaron estar contentos por este tipo de visitas y de intercambios. Dicen que además de romper su rutina y pasar bien el momento, descubren su parte positiva de convivencia y de compartir con personas, que aunque en diferente condición se atreve a pasar momentos con ellos. Que los hacen sentirse personas que no ‘muerden, ni ahorcan’ y que también pueden platicar y convivir con gente externa. Agradecieron a los jóvenes su disposición para visitarlos y el valor de enfrentar los prejuicios que la sociedad tiene hacia ellos y darles un momento de alegría.

Este encuentro tuvo una duración aproximada de una hora y media. La labor de los facilitadores fue sencillamente de hacer presencia, coordinar la presentación, los juegos y permitir que los dos grupos intercambiaran con libertad.

OBSERVACIONES

La presencia de jóvenes externos fue importante en esta sesión para favorecer el crecimiento de los internos en aspectos de socialización y manifestación de actitudes que se han ido trabajando desde el taller anterior.

Es un aspecto integrador que se justifica en la necesidad de que el interno interactúe con personas ajenas a su familia y con quienes le significan posturas diferentes e impactos que pueden ayudar a su crecimiento personal. Son espacios espontáneos donde el mismo interno se va evaluando en sus nuevas conductas, en la forma de relacionarse y en la seguridad de él mismo de abrirse a personas desconocidas.

El interés principal es brindar algunas herramientas a favor del interno, tanto para que el mismo se vaya autodescubriendo, como para tener elementos de observación externa en las variables que se han venido trabajando a lo largo de este tiempo, principalmente en el grupo de encuentro que se realiza con ellos.

En el inicio de sesión fue significativo como uno de los internos es quien hace la observación sobre el acomodo en el salón y quien promueve el sentarse mezclados tanto los invitados externos como ellos mismos. Este es un gesto valioso en la apertura hacia personas desconocidas. A los mismos jóvenes de fuera este gesto inicial les causó un buen impacto.

Lógicamente las presentaciones iniciales resultaron un tanto formales y frías, pero poco a poco el clima de confianza se fue ganando, para ello intervinieron jóvenes de ambos grupos. Fueron momentos donde la habilidad de algunos internos para establecer relaciones fácilmente, salió a relucir.

Sin embargo en algunos internos se observa una ligera resistencia para el diálogo informal con los externos, prefieren estar al lado de un compañero o unirse a un subgrupo para escuchar algún tema. Esto se explica por ser un primer encuentro, se espera que con otras convivencias, este tipo de actitudes mejoren.

4.2. Encuentro con un grupo de jóvenes varones

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Ante la petición de este grupo de jóvenes varones de un instituto educativo de la ciudad, se programó una tarde con actividades diversas para cumplir con este propósito. Fue este martes 20 de febrero que se realizó este encuentro. Este grupo visitante estaba formado por 15 jóvenes.

La llegada de los jóvenes externos fue en el momento de la comida (14:00 hrs.), donde los internos que forman parte del grupo de encuentro en sus respectivas celdas o comedores, invitaron a comer a los jóvenes de fuera. Desde luego que el impacto para ambos grupos fue significativo, pero favoreció una adaptación más rápida a las circunstancias. Con la comida se fueron intercambiando las primeras informaciones sobre unos y otros: ¿Cómo te llamas, que estudias, dónde vives, por qué quisiste venir?, y otras preguntas más. El hecho de comer juntos y compartir el espacio vital de los internos fue importante para romper el hielo inicial y poder establecer una comunicación inmediata.

A las 15:30 horas se realizó un encuentro de ambos grupos en un sitio común para compartir experiencias diversas. El acomodo en los lugares fue espontáneo conforme llegaban de los lugares donde comieron, se había establecido cierta cercanía y los comentarios pudieron realizarse sin tanto formalismo.

De forma espontánea y alternada se fueron comentando diversos puntos. Los jóvenes de fuera expresaron su impresión sobre el centro, la actitud de bienvenida de los internos y la novedad de la experiencia. Comentaron también a grandes rasgos que es lo que estudian, algunos proyectos y la ilusión que tenían por visitar el centro.

Los internos, por su parte, daban algunos datos referentes a su persona, su procedencia y algunos detalles de cómo pasa la vida en el centro, las diversas actividades que tienen, los grupos en que participan y la relación que mantienen con el mundo exterior, mediante su trabajo y la visita familiar.

Durante una hora y media, el compartir de estos puntos fue ameno y abierto. No faltaron las bromas que mostraban un nivel de confianza rápidamente establecido. Hubo preguntas de un grupo a otro sobre cosas específicas y la expresión de gratitud de unos hacia otros. Con una integración parcial de este momento, el coordinador de la actividad agradeció la colaboración de ambos grupos e invitó a disfrutar la riqueza que estos encuentros suponen. Luego se dio paso a la siguiente actividad.

A las 17:00 horas, se inició un momento de actividades culturales que ofrecieron los jóvenes externos a los internos. Para este encuentro se invitó a todos los internos del centro, donde asistieron aproximadamente 150. El programa consistió en una obra de teatro de un solo acto, sobre el tema del intercambio con otras culturas y algunas canciones de tipo juvenil y popular que los mismos jóvenes externos interpretaron.

La atención durante las intervenciones fue buena, el silencio fue un elemento importante ya que la actividad fue en un teatro al aire libre. Al finalizar el programa, los internos quisieron participar también cantando algunas canciones. Luego se hizo un pequeño foro sobre comentarios de lo que la obra de teatro reflejaba. Hubo comentarios interesantes de varios internos sobre el mensaje transmitido.

A las 18: 00 se paso al área deportiva del centro para realizar un encuentro de fut-bol entre los jóvenes externos y los internos del grupo de encuentro. Fue un momento intenso y vivo, donde el sudor y la alegría eran parte del encuentro. Terminado el partido de fut-bol, de forma breve se agradeció a los internos su hospitalidad y la actitud mostrada, se hizo la despedida y se concluyó la actividad.

OBSERVACIONES

Sin duda, esta ha sido un encuentro con una riqueza y significado especial para ambos grupos. Es un segundo encuentro que los internos tienen con un grupo externo y se ha vivido con importante intensidad. De aquí que se rescaten algunas observaciones claves de este encuentro.

El espacio de la comida facilitó una integración rápida en ambos grupos, el mismo hecho de recibir una visita en su celda, provocó en los internos una preocupación y cuidado especial ante la llegada de los jóvenes externos. Este mismo hecho causó un impacto especial en los invitados de forma muy positiva.

El momento de intercambio entre grupos se vivió con la familiaridad como si se conocieran desde más tiempo. Las bromas, la alegría y los comentarios se vivieron con mucha naturalidad y confianza. Fue un momento intenso e interesante, cuando los jóvenes externos hablaban algo, los internos escuchaban con especial atención, este es uno de los rasgos más significativos.

La parte de actividad cultural y el deporte igualmente tuvieron impacto en ambos grupos. Los internos comentaban su impresión sobre estos jóvenes al mostrar tantas cualidades y los jóvenes de fuera estaban impresionados por la actitud de apertura y buen trato de los internos.

4.3. Encuentro con un grupo de jóvenes mixto

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

En este encuentro después de los saludos iniciales, los jóvenes externos iniciaron la ambientación con el juego de *“El correo”* (anexo 2) donde la participación fue total, amena y divertida. Los internos volvieron a expresar la alegría que les causa este tipo de visitas y el poder convivir con otros jóvenes.

Después de un momento de juego e integración se realizó la técnica de *“Presentación por parejas”* (anexo 4) con el objetivo de fortalecer el conocimiento e integración entre ambos grupos de participantes, además de afianzar los conceptos que los internos tienen sobre sí mismos y que socializan a través de estos jóvenes.

La participación en la técnica fue alegre, todos participaron con entusiasmo, sin faltar bromas a lo largo de su realización. Resultó sobresaliente de parte de los internos la actitud de apertura y mayor facilidad para socializarse, a diferencia del encuentro anterior. Ya no se dan las conductas de aislamiento de algunos, el silencio, la no participación o la vergüenza al hablar en público. En esta técnica todos se levantaron, siguieron las indicaciones dadas por el coordinador y hablaron con espontaneidad, afirmando conceptos de sí mismos delante del grupo.

Después de la técnica se formaron *“triadas”*, con miembros de ambos grupos para intercambiar opiniones respecto al tema del *“aborto”*. Se les dieron 20 minutos para comentarios dentro del equipo, luego se pasó al momento de intercambio grupal.

En el momento del plenario, las ideas expresadas fueron en varias direcciones: por un lado, algunos de los internos están de acuerdo con la práctica del aborto, y no necesariamente que sea por violación o por malformaciones físicas, lo apoyan en toda circunstancia. Expresan que es mejor que un niño nazca a que venga a padecer hambre u otro tipo de sufrimiento. Algunos de ellos lo respaldaban con base en su experiencia personal y familiar, donde las condiciones no son del todo aceptables y opinan que es mejor abortar. Además que muchos problemas se solucionan para la mujer embarazada y la familia de ella, si aborta.

En la postura contraria se mantuvo el resto del grupo de internos y con ellos jóvenes externos. Ellos argumentan el principio y valor de la vida, diciendo que nadie es dueño de la vida para decidir por ella, incluso ni uno mismo. Están convencidos de que a nadie se le puede negar la oportunidad de vivir, incluso que en la decisión de otro, alguno de nosotros pudo no haber existido. Y que vale la pena vivir, independientemente de cuales sean las condiciones que toquen.

Hubo un momento de debate a raíz de las dos posturas, presentación de argumentos a un lado o al otro. Lo interesante de este momento fue cómo los internos, al hacer algún comentario a favor o en contra, reflejaban en él su propia experiencia. Quien está a favor, para que el niño nazca a que él le toque vivir y quien está en contra para que tenga la oportunidad de mejorar el rumbo en su vida. Sale aquí el anhelo de que los niños nazcan, y ellos ser buenos padres para remediar en aquello que a ellos les fue mal.

El momento del debate fue importante, porque a pesar de que algunos internos van aprendiendo a respetar posturas contrarias, a pesar de su desacuerdo, algunos siguen mostrando una postura cerrada y mostrando una actitud de imponer su opinión como la única que cuenta y que quienes no coincidan con su modo de pensar están equivocados y están mal. Este es un aspecto que se destaca y que vale la pena seguirlo trabajando en otros momentos.

Para finalizar en encuentro uno de los jóvenes externos hizo una integración de los principales aportes y comentarios de la sesión, invitando a la apertura de opinión y al respeto de otras posturas. Con un momento de diálogos informales y de despedida más cercana se concluyó este encuentro.

OBSERVACIONES

De las varias aportaciones que esta sesión deja, vale la pena mencionar cuatro aspectos de mayor interés:

a) La actitud demostrada por los internos desde la llegada y el inicio de la sesión. El hecho de ser participación voluntaria deja ver la buena disposición con la que van y como nadie los obliga a asistir, ellos manifiestan a través de su conducta las ganas de estar ahí y de convivir con los demás compañeros y con los jóvenes que asisten de fuera. Esto no elimina actitudes de algunos que van por la novedad de la visita o como ellos mismos dicen: 'por salir de la rutina'; sin embargo, son la mayoría quienes manifiestan una actitud positiva y entusiasmo por asistir y participar, ellos mismos lo verbalizan. Descubren en ello un espacio diferente de crecimiento.

b) Un segundo aspecto importante es la socialización que va en aumento en algunos de los internos. A diferencia de las primeras convivencias, donde algunos concretamente se mantenían aislados y retraídos (sin saludar, sentados en las esquinas del salón, sin hablar y sin participar en los juegos y actividades), en estas últimas sesiones manifiestan conductas diferentes: saludan, se acercan a hacer algunas pregunta a los visitantes, se sientan ya dentro del círculo de trabajo y participan con mayor soltura en los juegos y actividades, con aportaciones interesantes. Sin duda es significativo el avance de algunos en su proceso de socialización. Esto permite de manera natural seguir entrenando las habilidades sociales necesarias en la vida. La naturalidad y seguridad con la que expresan sus opiniones en grupo es algo que vale la pena destacar.

c) Respecto al tema que se abordó, resulta interesante como al expresar algún punto de vista, los internos lo argumentan con base a su experiencia personal. La insistencia en este detalle es notoria, porque a partir de su propia vivencia buscan dar solución a un problema que ellos ven en su propia vida y puede resolverse.

d) Un rasgo necesario para seguir mejorando en algunos internos: el mostrar actitudes cerradas ante alguna opinión. El abrir la tolerancia a otras formas de pensar. Una situación que en el grupo de encuentro va avanzando, de momento se frena con un grupo externo.

4.4. Encuentro con un grupo de jóvenes mixto

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

En esta sesión nuevamente compartieron los jóvenes del grupo mixto externo. Es importante mencionar la disposición e interés de los jóvenes de fuera para convivir con los internos, así como la actitud positiva de los internos para recibirlos y convivir con ellos. Se observa que la experiencia se aprovecha en unos y en otros.

Con el juego “*Los vecinos*” (Ver anexo 3) se inició la sesión. La participación fue buena y activa. Los internos se involucran totalmente en el juego y se conectaron desde el primer momento a la actividad y a los comentarios espontáneos del grupo. Después de un tiempo breve del juego se aplicó la técnica: “*La doble rueda*” (anexo 24) con el objetivo de favorecer la comunicación e integración de los dos grupos. Se aplicó esta técnica con preguntas y comentarios sobre la propia persona, aspectos de conocimiento personal. Esta ayudó a relajar el ambiente y favoreció la expresión espontánea de internos e invitados.

Terminada la técnica, dos de los internos propusieron el tema del ‘divorcio’ para comentar, dado que querían conocer la opinión de los jóvenes invitados. Uno de estos internos comenzó preguntando a los jóvenes de fuera que pensaban al respecto. Esto dio pie para que la sesión se continuara en este clima de participación.

Uno de los jóvenes de fuera mencionó algunas estadísticas de este estado mexicano sobre el crecimiento en el número de divorcios, donde en los tres últimos años, en parejas de menos de 5 años de casados, las cifras se han duplicado. Los internos que continuaron los comentarios tomaron nuevamente como base su propia experiencia. La primer postura fue estar de acuerdo en la realidad del divorcio por ser una solución práctica y que no trae malas consecuencias a la pareja, aunque sí a los hijos. Otros comentaron que idealmente es bueno vivir en un matrimonio estable, pero que las circunstancias muchas veces no favorecen a que se logre. Comentan que el valor es bueno, pero que en la vida real no se da, al menos en ellos. Se mantienen en la postura de seguir defendiendo y promoviendo una vida matrimonial sólida, aunque ellos no lo vivieron en su hogar y tampoco lo están viviendo con la pareja que viven. Y con base en su misma vivencia manifiestan al menos la ‘convicción’ de que el divorcio, a pesar de ser una solución momentánea, es malo.

La postura de quienes si están de acuerdo, independientemente de los valores ideales, basan su opinión también en su propia experiencia y ven el divorcio como solución práctica a situaciones que muchas veces ya no tienen remedio.

Después del momento de debate, de escucha y exposición de opiniones, correspondió a uno de los internos realizar la integración del encuentro, mencionando las ideas principales que se comentaron y agradeciendo a los jóvenes de fuera su disposición para seguir conviviendo con ellos.

OBSERVACIONES

Sigue siendo significativo que, para la exposición de opiniones, los internos se apoyen en su propia experiencia. El hecho de haber vivido diversas situaciones en

su vida o vidas matrimoniales anteriores, algunos piensan que les da la autoridad suficiente para argumentar a favor de sus posturas. Hay quienes expresamente dicen que hablan desde su experiencia y que tal vez no es lo mejor, y manifiestan una actitud de apertura a otros modos de vivir. Sin embargo hay quien toma una postura radical y cerrada manteniendo su opinión como la única y la mejor.

A pesar de estos detalles de algunos internos, es importante mencionar el crecimiento que sigue notándose en ellos. Su participación es más espontánea, se mueven dentro del grupo sin tantos temores, se expresan con mucha libertad y van aprendiendo a respetar los silencios y los espacios para otras opiniones. Aunque no falta alguno que se moleste ante alguna contradicción; sin embargo es mayor la capacidad de escucha y respeto ante el otro.

Después de algunas convivencias con externos, se percibe un crecimiento en habilidades de socialización. Se manejan con mayor seguridad y naturalidad en el encuentro con los jóvenes de fuera. Influye el trato que ya han tenido con ellos y la disposición en ambos grupos para que las cosas resulten bien.

4.5. Encuentro con un grupo de jóvenes mixto

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Después de iniciar con técnicas de integración y distensión como *“El correo, Los vecinos y El aposento”* (anexos 2, 3 y 8), se propuso, de parte de los jóvenes externos el reflexionar sobre los elementos que conforman la experiencia del ‘amor’, dicho de otro modo: los ingredientes del amor humano. Ellos mismos especificaron como dichos ingredientes: el conocimiento personal y del otro, el respeto, la aceptación, la valoración y la confianza mutua.

Los mismos jóvenes hicieron varios comentarios para ir introduciendo el tema, explicaron lo que se entendía por cada concepto y la amplitud del concepto amor. Conforme se fueron explicando se fueron dando comentarios.

Una clara tendencia de los internos, al hacer comentarios relacionados al amor, es la referencia directa que hacían a su vida de pareja, a una relación sentimental y a las características que esta encierra. Pocos hablaron del amor con mayor amplitud y casi nadie del amor referente a la familia o a los amigos.

Para la mayoría de internos no es un tema del cual estén acostumbrados a hablar, ya que les parece difícil y en algunos casos conflictivo. Comentan que esta parte de sentimientos no les fácil expresarlos, incluso ni con su pareja. Dicen querer a la gente, a su familia, su novia, esposa, hijos, pero que nunca les expresan algún tipo de sentimientos porque no hace falta. Algunos relacionan directamente el tema del amor con la sexualidad, más concretamente con la genitalidad. Y el hecho de haber otras manifestaciones no es fácil integrarlas a la vida, ni siquiera pensarlas.

Sin embargo, es importante destacar que en estos comentarios fueron solo tres o cuatro internos quienes participaron, pues la mayoría de ellos se quedó en silencio escuchando tanto a sus compañeros como a los jóvenes de fuera.

Los jóvenes externos opinaron en su mayoría sobre la necesidad de identificar los diferentes tipos de amor y su expresión. Hablaron del amor de padres, hijos, amigos, hermanos y desde luego del amor de la pareja. Mencionaron la importancia de abrir este concepto y de ver la riqueza en cada una de sus manifestaciones. Insistieron en la expresión de sentimientos para demostrar el amor que se tiene a los demás.

Ante la falta de más comentarios de los internos, los jóvenes externos hicieron la integración del encuentro, invitándolos a expresar sus opiniones y lo que les parecían estos encuentros.

Un interno hizo un comentario al final explicando un poco el ambiente que se vivió, mencionó que les gustan estos encuentros y que les agradecen su presencia, pero que especialmente sobre este tema les es difícil hablar. Después se continuó con otro tipo de comentarios y finalizó el encuentro.

OBSERVACIONES

Uno de los rasgos más sobresalientes fue el silencio marcado en la mayoría de los internos ante este tema. En algunos podría interpretarse como reflexivo, pero en otros tal vez siga teniendo un significado de temor. Sin embargo quedará la duda ¿qué sentido tuvo el silencio de los que no hablaron?

De los internos que participaron se valora su actitud de apertura en la expresión, de participación ante los invitados, sin embargo en uno de ellos se sigue notando un marcado afán de defender su postura.

Fue una buena oportunidad para la libertad de expresión y el conocer otros puntos de vista sobre este tema. La mayoría de ambos grupos, expresaron su opinión, partiendo de su experiencia y escucharon otras opiniones, marcando en lo que no estaban de acuerdo. Es importante como al aspecto de los sentimientos los internos le dan teóricamente un valor importante, pero en su vida real, no lo manifiestan. Esto es una observación hecha por ellos mismos, el cómo les cuesta expresar sentimientos y al mismo tiempo experimentarlos en su propia persona. Además la misma vida que llevan no favorece el desarrollo de este aspecto.

Independientemente de la participación en el tema, la actitud de los internos es de apertura hacia los jóvenes externos. Mucho más abiertos al diálogo y al compartir diferentes momentos y temas de conversación. Manifiestan un gusto especial por estos encuentros, a través de verbalizaciones y gestos de alegría.

4.6. Encuentro con un grupo de jóvenes mixto

DESARROLLO DEL ENCUENTRO

Desde la llegada y a partir de preguntas informales a los jóvenes que de fuera, surgió el tema de la situación laboral del país, específicamente queriendo conocer en qué trabajan o estudian. Fue desde los momentos iniciales donde se estableció rápidamente el tema de conversación.

Los jóvenes externos comenzaron a comentar sobre los lugares y tipos de trabajo que realizan. La mayoría de ellos laboran en empresas textiles llamadas 'maquiladoras' donde se confeccionan ropa para empresas en su mayoría extranjeras. Hablaron de la fuerte explotación que se da en estas empresas hacia los trabajadores, de no tener prestaciones de ningún tipo, no tener seguro social, ni ser pagadas las horas extras.

Se analizaron las causas de esta realidad en este estado mexicano, y de los fuertes lazos de corrupción entre el gobierno y los empresarios, al permitir esta gran explotación humana en pleno siglo XXI. Los sueldos son bajos y no existe ningún tipo de contrato ni sindicato que vele por los derechos de los trabajadores. En cualquier momento pueden ser despedidos sin ninguna indemnización y sin pago de las últimas jornadas. Se les exige cubrir turnos de más de 8 horas sin pago de horas extras y se les cambia de turnos conforme las necesidades de la planta. Una suma de irregularidades que los trabajadores deben soportar, ante la carencia de otras fuentes de empleo.

Durante buen tiempo y con testimonios vivos, los jóvenes de fuera hicieron este relato de la situación laboral que viven y que refleja la realidad de este Estado. Como estas empresas existen otras, con grandes carencias de respeto por los derechos del trabajador. Un problema que se generaliza en otros lugares del país, pero que hablan concretamente de lo que viven. Un experiencia de sentirse víctimas de un sistema económico que explota a las personas y que sigue haciendo demagogia con las llamadas ofertas de empleo.

Continuaron los comentarios de los jóvenes puntualizando más detalles: *“El ambiente es de total explotación, no tenemos seguro social, ni sistema de ahorro, ni pagos conforme a la ley. Tampoco se nos dan aumentos, ni prestaciones médicas, ni se reconoce la antigüedad. Es un sistema de corrupción donde el gobierno está metido, por más quejas que ponemos nunca se solucionan, dan largas al asunto y finalmente ganan ellos. Además son empresas que emplean a muchos jóvenes, algunas plantas tienen hasta 600 empleados y si alguien no está de acuerdo puede retirarse sin ninguna compensación ni respeto de antigüedad. Retrasan pagos hasta por una semana, pagan lo que quieren y no respetan el salario mínimo”.*

Comentan que trabajan allí porque no tienen otras opciones, porque en otros trabajos exigen una serie de condiciones que no tienen, sobre todo el de formación escolar. Y por el hecho de no haber estudiado tienen que soportar todo esto. Algunos de ellos que también estudian, expresan la dificultad para encontrar trabajos de medio tiempo, de lo injusto de los sueldos y las pocas prestaciones que tienen. Así que aceptan el trabajo que encuentran por lo que les quieran pagar. Dicen que esto genera una gran impotencia y un sentimiento de rabia contra el sistema.

Hubo más comentarios sobre el tema, donde también los internos compartieron algunas experiencias de sus trabajos anteriores y de la injusticia que también les tocó vivir. Uno de los internos en tono de broma dijo: “¿Ven?... por eso es mejor robar, así no trabajamos tanto y le quitamos al gobierno lo que él se va a robar”.

Se siguieron analizando causas y circunstancias, se comentó sobre la triste realidad laboral del país y la desgracia de seguir en un esquema que beneficia solo a los dueños de estas empresas a costa de la explotación de miles de personas. Los internos expresaban su miedo sobre este tema pensando en el futuro que les espera donde no va a ser fácil encontrar trabajo.

Con otros diálogos informales se fue pasando a un momento de convivencia con algunos platillos que los jóvenes llevaron para compartir y poder cerrar con ellos esta serie de visitas que tuvieron en este semestre.

OBSERVACIONES

Esta sesión fue una buena oportunidad para seguir observando las conductas y reacciones de los internos ante personas externas al centro. Van aprendiendo a escuchar con mayor atención y respeto, se involucran en el tema con interés, manifiestan aprender de lo que otros les comparten, ya no reflejan temores al hacer alguna pregunta o comentario.

El ambiente se ha tornado familiar y cercano. Hoy hablaron menos los internos, fue un encuentro donde aprendieron más de las experiencias laborales de los jóvenes de fuera y donde sigue creándose el ambiente para desarrollar ellos habilidades de socialización y participación.

Se destaca en esta sesión el interés mostrado por el tema y la forma de involucrarse con los jóvenes externos en esta preocupación social. Además mostraron inquietud por lo que les pasará a ellos cuando salgan del centro. Ha sido un encuentro especialmente enriquecedor por el contenido y las actitudes mostradas.

En el momento de la convivencia, la actitud siguió siendo de apertura y de colaboración. Los miedos ante personas externas han disminuido y se relacionan con mayor facilidad, disfrutando de los momentos que viven.

CAPITULO VIII

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA PSICOEDUCATIVO DE INTERVENCIÓN

1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE

Es difícil intentar traducir en datos toda una experiencia llena de significados e intensidad que están guardados detrás de las estadísticas y de las frases concluyentes. Sin embargo, el lenguaje de la investigación es así, y es necesario utilizar signos matemáticos y frases medidas, para reflejar lo que humanamente guarda significados de otro tipo. Veamos tales resultados.

Para la evaluación de la primera fase de intervención se emplearon instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo, tal como se presenta en el diseño del capítulo 5. Se consideró oportuno tener diferentes vías de recogida de datos para conocer el impacto y la utilidad de este programa. En el primer apartado (1.1.), aparecen los resultados de la evaluación cuantitativa: la información sobre la aplicación de los instrumentos antes y después de la intervención, los resultados, las gráficas y la interpretación de los datos. Al final de este apartado se presenta la integración de estos datos.

En la segunda parte (1.2.), se presentan los resultados de la evaluación cualitativa. Se emplearon como técnicas: la observación participante, la conversación cotidiana, la entrevista y las actividades de sesiones. Los resultados se presentan siguiendo el orden mencionado.

Los criterios para la presentación de los resultados son la actitud hacia sí mismo y la actitud hacia la vida en prisión, que son los ejes sobre los cuales se realizó la intervención.

1.1. Evaluación cuantitativa

1.1.1. Resultados pre-intervención.

1.1.1.1. Escala AFA de Autoconcepto de Musitu et al (1991).

El miércoles 17 de noviembre de 1999, se realizó la primera aplicación de esta escala a 59 internos de este centro penitenciario (de una población de 81, del rango de edades requeridas). De esta muestra, algunos participarían en el programa y los que decidieran no participar apoyarían como grupo control. La reunión para la aplicación se realizó en el área escolar del centro. Para resolver la escala se acomodó a los internos en dos grupos, facilitando así las instrucciones y el seguimiento en la resolución del mismo.

Una vez terminada su aplicación, el equipo de intervención realizó la calificación de los instrumentos con el apoyo de la plantilla anexa del manual, con la cual se sacaban los puntajes directos. Para obtener el percentil a partir de los puntos directos, se tomó como referencia la tabla 20 del manual, que contiene las transformaciones de puntos directos en percentiles para estudiantes del 7º curso de EGB (España), equivalente en México al 1º de secundaria, nivel promedio de estudios de los internos participantes.

Después de obtener los percentiles del total de la muestra, se hizo un vaciado con los datos. La tabla AFA1 muestra los percentiles de esta primera aplicación. Igualmente se puede apreciar la gráfica AFA1 con el perfil grupal. Los instrumentos se ordenaron por edades progresivas y se numeraron para poder confrontarlos con posteriores aplicaciones.

TABLA AFA 1

Primera aplicación el 17 de noviembre de 1999

Muestra = 59 internos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	1	95	80	96	96	97	96	20	60	20	90	95	80	96	90
S	5	80	60	98	98	50	70	80	98	98	80	80	99	98	99
E	10	30	60	50	10	30	60	30	70	1	80	50	30	30	99
F	95	97	97	99	95	80	99	90	90	60	95	90	95	90	97

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
A	96	99	99	99	20	96	50	10	96	99	80	99	70	96	99
S	96	99	96	98	98	99	80	98	70	80	99	96	70	99	98
E	3	60	60	90	20	30	70	50	70	50	30	20	20	20	60
F	99	99	99	99	99	97	97	50	99	99	60	99	80	90	95

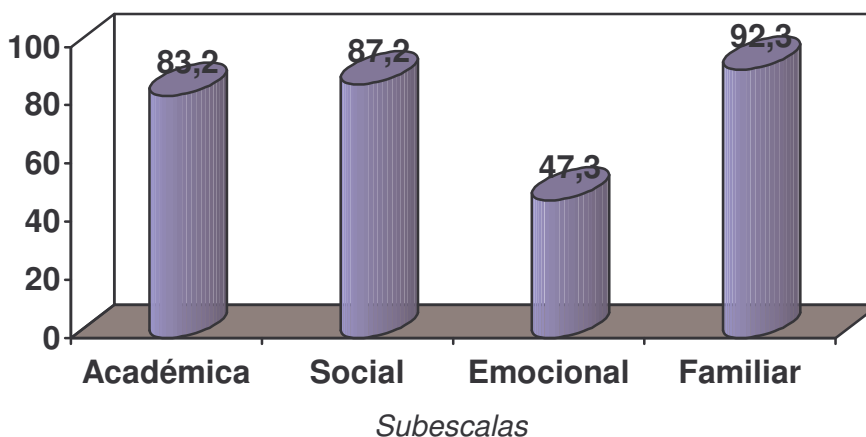
	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
A	90	90	99	96	99	90	97	80	90	97	95	70	99	95	95
S	96	96	99	80	98	70	96	99	96	99	60	96	96	98	80
E	70	50	80	60	50	10	50	50	70	30	20	30	96	90	20
F	95	80	99	99	99	99	95	99	99	95	90	99	99	95	99

	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	Total	PER
	97	60	97	99	97	99	98	20	80	99	99	96	70	96	4909	83.2
	99	70	96	80	99	99	99	80	99	80	80	99	70	70	5148	87.2
	96	50	60	20	60	80	60	50	20	50	60	20	50	70	2795	47.3
	99	97	90	99	99	99	97	60	99	99	99	60	80	99	5447	92.3

GRAFICA AFA 1

PERFIL GRUPAL (Percentiles)

Primera aplicación 17 de noviembre 1999 (Muestra 59 internos)



De acuerdo con los resultados el grupo manifiesta el percentil más alto en la dimensión familiar (92.3), seguido de la social (87.2), después la académica (83.2) y por debajo de la media la emocional (47.3).

Atendiendo estos resultados, el autoconcepto necesita reforzarse principalmente en el campo emocional de los internos.

El ver estos primeros resultados de la escala de Autoconcepto AFA, lo primero que se descubre es que el autoconcepto no es del todo negativo y que el aspecto emocional es el que más necesita atenderse. Sin embargo de acuerdo al acercamiento previo a través de la intervención diagnóstica la realidad arroja otros datos complementarios.

De momento esto es lo que este instrumento expresa y será necesario confrontarlo con los demás instrumentos y sobre todo con la vivencia directa que durante esta intervención se vaya observando.

1.1.1.2. Escala de clima social: Instituciones penitenciarias (CIES) de Moos et al (1984).

El martes 23 de noviembre de 1999, se realizó la aplicación a los 59 internos distribuidos en dos salones de clase y siguiendo las instrucciones del manual. Se atendieron algunas dudas y conforme terminaban se recogían las hojas de respuesta. El tiempo empleado fue de 45 minutos.

Posteriormente en el equipo se realizó la calificación de los instrumentos con el apoyo de la plantilla anexa, para sacar los puntos directos. Los puntajes máximos son diez por subescala, excepto en las de *expresividad, autonomía, personal y control*, donde solo se alcanzan 9 puntos como máximo (ítems 84, 85, 87, 90 que no se puntúan).

Una vez anotados los puntos directos en cada instrumento, se sacaron las puntuaciones típicas, de acuerdo a los baremos que aparecen en la tabla 8 (CIES) del manual de aplicación e interpretación. Luego se dio paso a diseñar las gráficas de cada instrumento conforme aparecen en la hoja de respuestas.

Posteriormente se hizo un vaciado en una tabla general con los resultados de los 59 instrumentos en cuanto a puntuaciones típicas (Ver tabla CIES 1), sacando los totales por subescala, para sacar la media y realizar la gráfica grupal con las medias obtenidas (Ver gráfica CIES 1). Los instrumentos se ordenaron por edades progresivas y se numeraron para poder confrontar los resultados en una segunda aplicación al finalizar el programa de intervención.

TABLA CIES 1

Primera aplicación el 23 de noviembre de 1999 (Muestra = 59 internos)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
IM	43	57	66	52	52	43	57	52	62	33	57	57	52	66	52
AY	36	44	53	40	44	40	53	44	53	44	53	53	44	61	40
EX	39	45	51	34	57	39	57	51	51	34	63	63	45	51	39
AU	35	45	50	55	50	50	60	55	60	55	55	55	55	45	40
RE	41	49	57	53	45	37	60	45	49	49	53	53	45	33	53
PE	29	35	62	40	51	51	67	40	51	29	56	56	46	56	29
OR	42	54	46	50	50	54	62	54	50	54	58	58	54	34	46
CL	39	39	44	44	39	34	53	58	39	53	53	53	58	58	39
CN	39	39	31	47	31	63	55	47	47	39	47	47	47	39	39

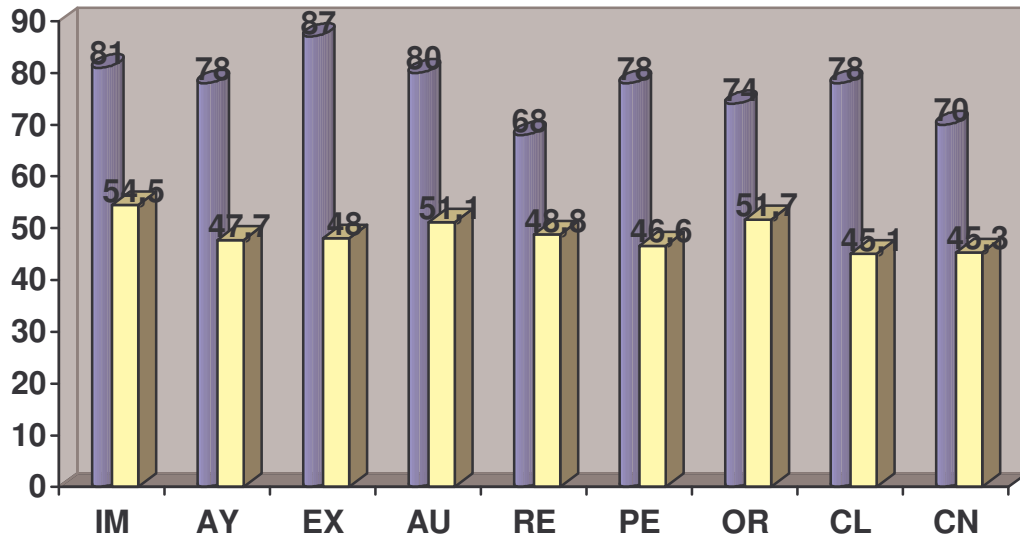
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
IM	66	38	52	48	52	57	62	52	57	48	57	57	43	62	43
AY	53	40	44	40	53	57	57	36	40	44	44	66	49	49	44
EX	51	39	39	39	57	51	51	45	63	45	51	57	34	45	34
AU	60	45	50	45	55	50	65	35	45	50	50	45	40	50	40
RE	53	49	41	41	60	53	45	41	45	37	41	57	60	53	33
PE	46	46	35	46	40	51	51	35	46	56	46	56	46	40	35
OR	70	70	38	46	58	46	54	54	42	54	46	50	38	62	42
CL	53	44	39	39	39	58	53	48	53	39	48	53	39	44	39
CN	63	47	23	63	55	55	39	31	55	55	47	55	23	55	55

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
IM	81	57	57	52	52	52	66	57	43	66	52	62	66	52	52
AY	49	44	66	36	49	40	57	36	36	61	53	49	53	49	40
EX	39	45	63	34	45	45	57	51	34	63	63	51	45	34	34
AU	60	55	65	40	45	45	50	50	40	70	50	50	60	60	35
RE	57	53	60	41	49	57	57	49	49	53	57	49	45	45	41
PE	51	62	35	29	46	46	51	40	46	56	46	51	51	29	40
OR	50	54	70	38	58	42	54	50	58	58	50	50	54	38	38
CL	48	48	53	39	39	44	48	39	44	39	44	39	53	39	39
CN	47	23	47	63	39	55	23	55	31	63	39	47	47	55	55

46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	TOT	M
66	52	57	62	52	38	48	62	57	52	57	33	66	52	3216	54.5
57	36	49	53	61	44	44	49	53	49	44	44	57	44	2820	47.7
69	51	57	45	57	45	34	51	57	57	45	34	69	39	2833	48
40	45	60	65	55	50	45	60	60	55	41	55	70	50	3016	51.1
64	45	41	49	53	37	45	49	60	53	49	49	53	41	2881	48.8
56	51	62	42	67	56	29	51	67	67	35	29	56	35	2755	46.6
66	42	46	62	62	46	50	54	62	62	54	54	58	38	3054	51.7
48	34	39	44	48	44	44	39	53	48	39	53	44	39	2662	45.1
39	31	55	63	39	39	39	47	55	39	39	39	63	23	2677	45.3

GRAFICA CIES 1

Primera aplicación el 23 de noviembre de 1999 (Muestra = 59 internos)



La gráfica muestra en las barras cilíndricas (azul) los puntajes máximos que se pueden obtener en esta escala y las barras rectangulares (amarillo) la media obtenida por el grupo en cada subescala.

Conforme los datos obtenidos en esta primera aplicación, la gráfica observamos que solo tres de las nueve subescalas rebasan 50 puntos: Implicación (IM) con 54.5, Organización (OR) con 51.7 y Autonomía (AU) con 51.1. El resto están por debajo de 50 puntos: Realidad (RE) con 48.8, Expresividad (EX) con 48, Ayuda (AY) con 47.7, Personal (PE) con 46.6, Control (CN) con 45.3 y Claridad (CL) con 45.1

Tomando como referencia los puntajes deseables con relación a los obtenidos en grupo, las diferencias puntuales son las siguientes:

Subescala	Puntos deseables	Puntos reales	Diferencia
Implicación	81	54.5	- 26.5
Ayuda	78	47.7	- 30.3
Expresividad	87	48	- 39
Autonomía	80	51.1	- 28.9
Realidad	68	48.8	- 19.2
Personal	78	46.6	- 31.4
Organización	74	51.7	- 22.3
Claridad	78	45.1	- 32.9
Control	70	45.3	- 24.7

Reorganizando los datos de menor a mayor diferencia entre ambos puntajes los resultados se clasifican de la siguiente manera:

Subescala	Puntos deseables	Puntos reales	Diferencia
Realidad	68	48.8	- 19.2
Organización	74	51.7	- 22.3
Control	70	45.3	- 24.7
Implicación	81	54.5	- 26.5
Autonomía	80	51.1	- 28.9
Ayuda	78	47.7	- 30.3
Personal	78	46.6	- 31.4
Claridad	78	45.1	- 32.9
Expresividad	87	48	- 39

Esto refleja que la subescala de realidad es la que menos se aleja del puntaje deseable y que es la visión menos negativa del clima penitenciario y que la subescala de expresividad es la que más dista de lo deseable, siendo la menos favorecida según la percepción de los internos.

En esta última tabla vemos reflejada la escala de valoración del clima penitenciario desde la percepción de los internos, la cual sirve como punto de partida para la intervención, sabiendo que esta es una de las variables en observación para conocer el impacto que tiene la aplicación del programa.

Ciertamente el objetivo de la intervención no es el cambio del clima social en el centro penitenciario, sino la percepción que el interno tiene de este clima y la actitud con que asume cotidianamente vivir en este ambiente. Interesa el cambio de actitud a la realidad ambiental en que vive, la forma en que asume su estancia en prisión, razón por la cual los criterios de esta escala nos sirven de referentes ambientales.

1.1.1.3. Escala de actitudes de Delgadillo (1999) (*ad hoc*).

El martes 23 de noviembre de 1999, se realizó la primera aplicación de la escala de actitudes, a los 59 internos que asistieron a la cita. Para el procedimiento de calificación en interpretación se realizó conforme las indicaciones en la guía de elaboración y calificación de esta escala (anexo 16).

Con los instrumentos resueltos se fueron vaciando los resultados a la hoja de puntajes y gráficas de cada interno. Una vez vaciados éstos se hicieron las sumas por subescala para luego realizar las gráficas individuales. La tabla ACT 1 nos muestra el resultado en puntos de cada interno en las 6 subescalas, luego la gráfica ACT 1 nos representa las medias del grupo por subescala.

TABLA ACT 1

Primera aplicación el 23 de noviembre de 1999 (Muestra = 59 internos)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	32	21	35	23	20	23	21	22	28	25	23	28	21	21	19
B	22	17	20	19	14	16	20	12	24	16	18	24	17	18	15
C	35	25	24	20	19	21	24	23	30	21	26	30	25	24	22
D	42	28	22	20	26	22	26	26	32	20	28	32	28	26	20
E	27	17	18	17	18	17	22	18	28	17	15	28	17	21	20
F	33	25	20	16	20	18	14	23	24	18	22	24	25	14	18

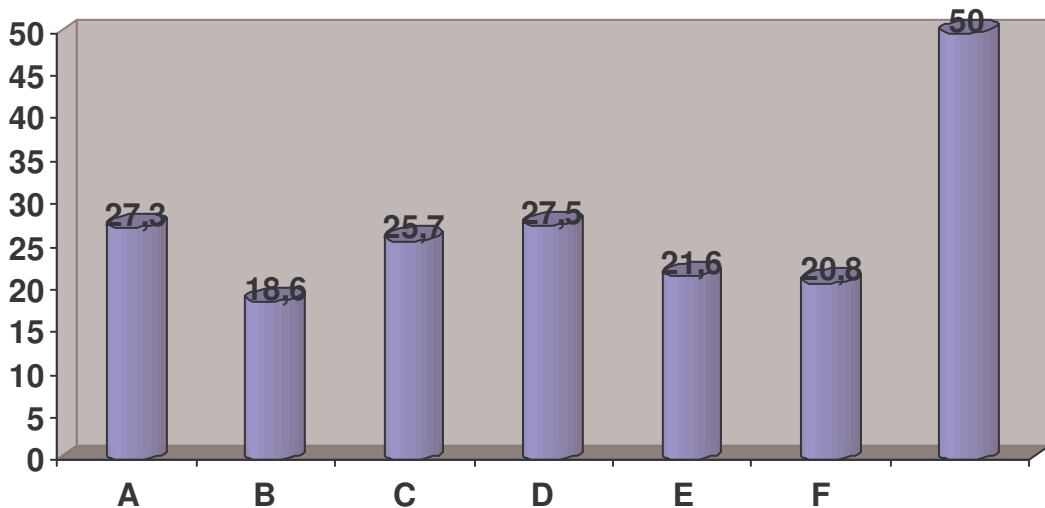
	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
A	33	30	28	23	35	25	30	30	35	20	30	25	32	35	20
B	20	21	16	18	23	19	20	20	20	14	21	19	20	19	14
C	25	30	30	21	28	28	32	30	28	19	30	30	32	38	20
D	22	42	30	22	30	28	28	40	22	28	42	28	40	42	23
E	18	25	23	17	28	23	30	25	18	18	25	25	25	38	18
F	20	22	15	17	24	17	28	22	25	20	22	17	30	25	16

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
A	35	25	28	23	23	22	35	25	20	30	21	23	25	35	23
B	23	18	17	18	18	19	20	16	14	20	15	17	19	20	16
C	28	21	28	20	21	20	26	21	18	25	25	20	22	28	21
D	30	21	30	22	22	20	22	24	23	23	28	20	20	22	22
E	28	17	23	17	17	19	18	17	17	26	17	17	16	18	17
F	24	18	15	18	19	16	25	18	16	20	25	17	16	25	18

46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	T	M
35	35	32	32	24	32	23	30	35	35	23	35	33	23	1613	27.3
17	23	20	21	18	22	16	21	23	19	16	20	21	20	1103	18.6
40	28	33	27	20	33	21	26	28	40	21	24	25	21	1521	25.7
42	30	42	24	22	28	22	42	30	42	20	22	22	22	1624	27.5
38	28	27	30	20	21	17	25	26	38	17	17	18	17	1279	21.6
25	24	33	28	18	17	18	22	24	25	18	20	20	17	1233	20.8

GRAFICA ACT 1

Primera aplicación el 23 de noviembre de 1999 (Muestra = 59 internos)



** Barra final: referente de puntuación (50 máximos)*

En la gráfica observamos los resultados de las seis subescalas, que nos presenta el perfil del grupo, bajo el siguiente significado:

A	B	C	D	E	F
Autocuidado/ Autoestima	Percepción del centro	Autoconcepto	Participación Socialización	Asertividad	Aceptación estilo de vida

Actitud hacia sí mismo

- A) Autocuidado / Autoestima
- C) Autoconcepto
- E) Asertividad

Actitud hacia la vida en prisión

- B) Percepción del centro (organización, funcionalidad, ambiente)
- D) Participación / Socialización
- F) Aceptación del estilo de vida

Cada subescala puede tener 50 puntos como máximo y 10 como mínimo, los cuales se ven reflejados en las barras de la gráfica. Se observa en los resultados en cuanto a la actitud hacia sí mismo, que la asertividad (E) es el puntaje más bajo: 21.6, le sigue el autoconcepto (C) con 25.7 y finalmente el autoconocimiento (A) con 27.3.

En la actitud hacia la vida en prisión la subescala más baja es la de percepción del centro (B) con 18.6, seguida de la aceptación de estilo de vida (F) con 20.8 y al final la de participación y socialización (D) con 27.5.

Por lo tanto, los aspectos que el programa de intervención debe reforzar especialmente son: la asertividad (habilidades sociales), autoconcepto positivo y el autoconocimiento.

Al final de la intervención se aplicará nuevamente la escala al grupo de intervención, para conocer el impacto que los contenidos tuvieron en los internos. Así mismo al grupo control para observar la diferencia.

1.1.2. Resultados post-intervención (post-test).

1.1.2.1. Escala AFA de Autoconcepto de Musitu et al (1991).

1.1.2.1.1. Segunda aplicación (post-test) al grupo de intervención.

Con el *grupo de intervención* la segunda aplicación se realizó el miércoles 21 de junio de 2000, la escala se aplicó a los 26 internos que asistieron con mayor regularidad al taller y que lo concluyeron. Una vez resueltos los instrumentos se calificaron con los criterios de la primera vez y se hizo una tabla con los percentiles (Ver tabla AFA 2). Posteriormente se graficaron estos resultados (Ver gráfica AFA 2).

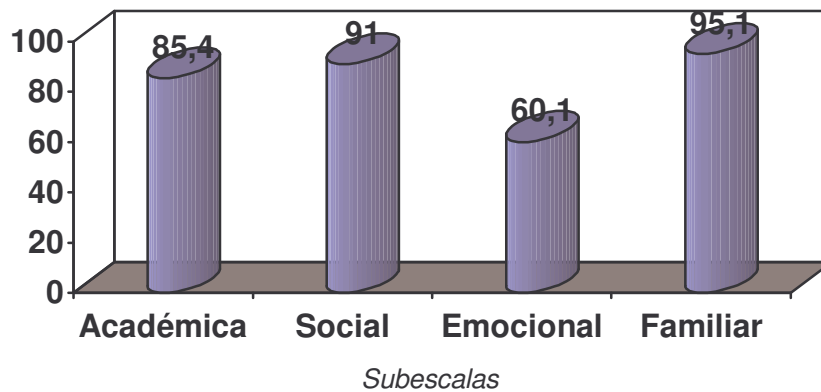
TABLA AFA 2
Segunda aplicación al grupo de intervención en junio de 2000

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
A	96	90	99	95	95	99	20	80	90	95	98	98	20	70
S	96	98	99	96	80	96	80	96	98	80	96	99	30	96
E	70	60	98	20	90	70	50	96	80	50	70	80	10	20
F	95	99	99	95	80	99	90	97	90	97	95	99	97	95

15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Total	PER
96	99	99	60	99	96	80	99	90	70	99	90	2222	85.4
98	99	99	96	99	96	98	99	96	80	96	70	2366	91
3	80	80	30	80	70	60	98	20	80	70	30	1565	60.1
95	99	99	97	99	95	99	99	95	80	99	90	2473	95.1

GRAFICA AFA 2

*PERFIL DEL GRUPO DE INTERVENCIÓN (Percentiles)
Segunda aplicación 21 de junio de 2000 (Muestra 26 internos)*



1.1.2.1.2. Segunda aplicación (post-test) al grupo control.

Con el *grupo control* se aplicó en varios días dada la dificultad de volverlos a reunir. Algunos de los internos del grupo control ya habían dejado el centro por motivos diversos, solo lo respondieron los 21 que quedaban. Una vez resueltos los instrumentos se calificaron con los criterios de la primera vez y se hizo una tabla con los percentiles (Ver tabla AFA 3). Posteriormente se graficaron estos resultados (Ver gráfica AFA 3).

TABLA AFA 3

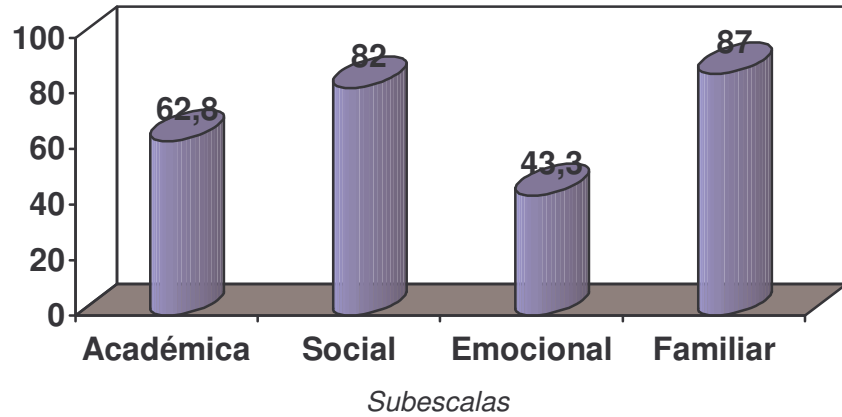
*Segunda aplicación al grupo control en junio de 2000
* 6 internos ya habían dejado el centro en esta segunda aplicación*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A	20	97	20	60	99	70	80	50	50	95	1
S	98	50	80	98	98	80	99	80	70	70	5
E	1	30	30	70	90	20	30	70	70	30	10
F	60	80	90	90	99	60	95	97	97	97	95

	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Total	PER
20	60	20	97	96	90	80	95	99	20		1319	62.8
98	98	98	50	96	99	99	60	98	98		1722	82
40	70	1	60	30	99	30	20	90	20		911	43.3
60	90	60	80	99	97	95	90	99	99		1829	87

GRAFICA AFA 3

*PERFIL DEL GRUPO CONTROL (Percentiles)
Segunda aplicación Junio de 2000 (Muestra 21 internos)*



1.1.2.1.3. Comparación de resultados entre el grupo de intervención y el grupo control en la primera aplicación (pre-test).

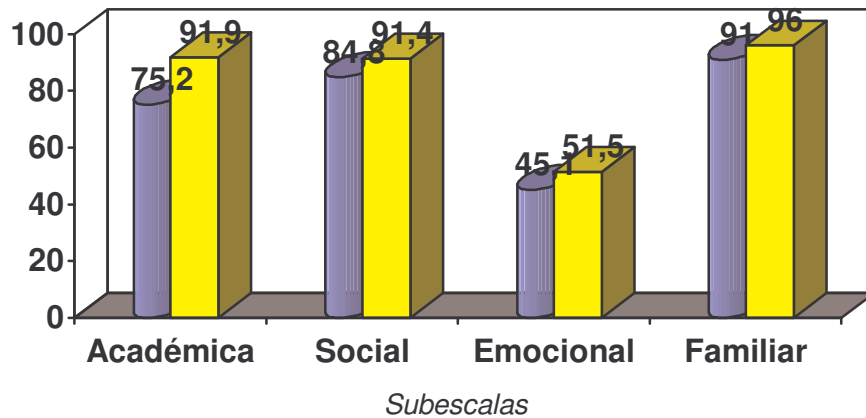
TABLA AFA 4

Comparación de resultados en ambos grupos en la primera aplicación

	GRUPO DE INTERVENCIÓN	GRUPO CONTROL	DIFERENCIA
ACADEMICA	75.2	91.9	16.7
SOCIAL	84.8	91.4	6.6
EMOCIONAL	45.1	51.5	6.4
FAMILIAR	91	96	5

GRAFICA AFA 4

*PERFIL COMPARATIVO DE AMBOS GRUPOS (Percentiles)
Primera aplicación en noviembre 1999*



- * Barras cilíndricas (azul) grupo de intervención
- * Barras rectangulares (amarillo) grupo control

Se observa en esta gráfica comparativa que en las cuatro subescalas, el grupo control tiene puntajes más elevados que el grupo de intervención. Estas diferencias se manifiestan en los siguientes aspectos:

- En el área académica el grupo control supera al grupo de intervención en 16.7 puntos.
- En el área social lo supera en 6.6 puntos.
- En el área emocional con 6.4 puntos
- En el área familiar con 5 puntos.

Llama la atención que los resultados de esta aplicación realizada en igualdad de condiciones y antes de cualquier intervención, refleje diferencias tan significativas en las cuatro áreas.

1.1.2.1.4. Comparación de resultados entre el grupo de intervención y el grupo control en la segunda aplicación (post-test).

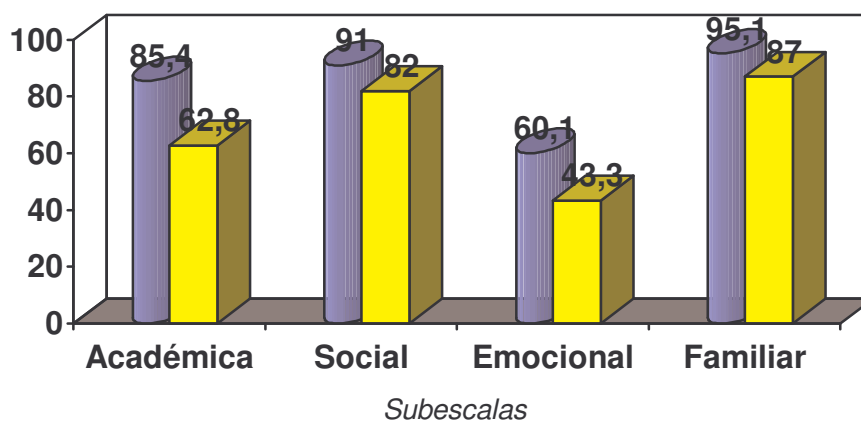
TABLA AFA 5

Comparación de resultados en ambos grupos en la segunda aplicación

	<i>GRUPO DE INTERVENCIÓN</i>	<i>GRUPO CONTROL</i>	<i>DIFERENCIA</i>
<i>ACADEMICA</i>	85.4	62.8	22.6
<i>SOCIAL</i>	91	82	9
<i>EMOCIONAL</i>	60.1	43.3	16.8
<i>FAMILIAR</i>	95.1	87	8.1

GRAFICA AFA 5

*PERFIL COMPARATIVO DE AMBOS GRUPOS (Percentiles)
Segunda aplicación Junio de 2000*



* Barras cilíndricas (azul) grupo de intervención

* Barras rectangulares (amarillo) grupo control

La gráfica refleja la diferencia en los resultados de ambos grupos respecto a la segunda aplicación en junio. Prácticamente en las cuatro subescalas hay un puntaje más elevado en el grupo de intervención sobre el grupo control.

En la parte académica el grupo de intervención obtiene 85.4 y el grupo control un 62.8, teniendo este último una diferencia menor en 22.6

En la subescala social el grupo de intervención obtuvo 91, mientras que el grupo control 82. Una diferencia de 9 en los percentiles.

En lo emocional el grupo de intervención refleja 60.1 y el grupo control 43.3, con una diferencia de 16.8 puntos menos.

En el aspecto familiar el grupo de intervención obtiene 95.1 y el grupo control 87, teniendo como diferencia 8.1 puntos menos.

La diferencia más grande entre ambos grupos se da en el área académica con 22.6, seguida de la emocional con 16.8, luego la social con 9 puntos y finalmente la familiar con 8.1. En ambos grupos la subescala emocional es la que menos puntaje obtiene y la familiar es la mejor evaluada en ambos grupos. El autoconcepto se vio reforzado significativamente en ambos grupos en la parte familiar, seguida de la social y luego la académica.

Estos datos son significativos en el sentido de la diferencia del grupo de intervención sobre el grupo control. Esto puede tener una interpretación favorable sobre el programa de intervención, ya que según estos resultados de las escalas se observa el impacto positivo que tuvo en los internos participantes. El impacto mayor se da en el área académica y emocional, siendo dos áreas de mayor necesidad de atención en los internos.

1.1.2.1.5. Comparación de resultados del grupo de intervención entre la primera (pre-test) y segunda aplicación (post-test).

Para realizar la comparación de los resultados entre las dos aplicaciones del grupo de intervención, se seleccionaron de los 59 instrumentos de noviembre, los 26 de los internos más regulares en su participación. Estos instrumentos se reordenaron para obtener el promedio grupal. Los resultados de estos promedios aparecen en la tabla AFA 6 y en la gráfica AFA 6.

TABLA AFA 6

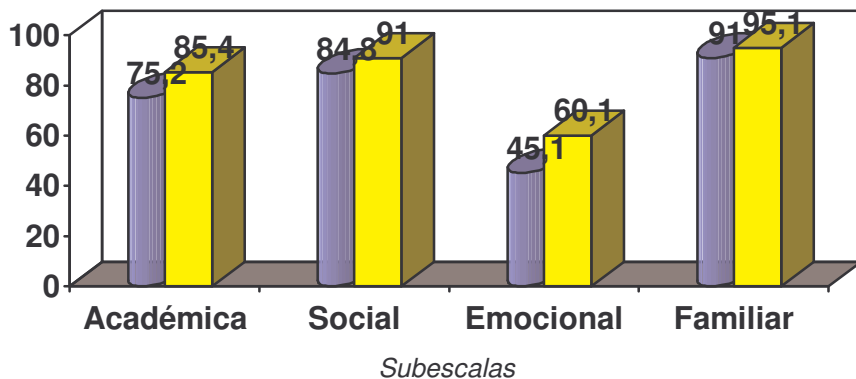
Nuevo orden de los resultados de la primera aplicación en noviembre de 1999 de los 26 internos que participaron como grupo de intervención y su percentil grupal.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
A	96	95	80	96	99	97	10	20	60	20	90	95	1	96
S	70	80	60	98	98	50	98	80	98	98	80	80	5	98
E	60	30	60	50	90	30	50	30	70	1	80	50	10	30
F	99	97	97	99	99	80	50	90	90	60	95	90	95	90

15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	T.P.	PER
90	96	99	99	80	20	96	50	96	96	99	80	1956	75.2
99	96	99	96	99	98	99	80	98	70	80	99	2206	84.8
99	3	60	60	30	20	30	70	10	70	50	30	1173	45.1
97	99	99	99	95	99	97	97	95	99	99	60	2366	91

GRAFICA AFA 6

Perfil comparativo del grupo de intervención entre las aplicaciones de noviembre de 1999 y junio de 2000



* Barras cilíndricas (azul) resultados de noviembre 1999

* Barras rectangulares (amarillo) resultados de junio 2000

En la gráfica se observa un crecimiento en todas las subescalas en el grupo de intervención entre la primera y la segunda aplicación de esta escala.

En la subescala académica se creció un 10.2 (de 75.2 a 85.4)

En la subescala social se creció un 6.2 (de 84.8 a 91)

En la subescala emocional se creció un 15 (de 45.1 a 60.1)

En la subescala familiar se creció un 4.1 (de 91 a 95.1)

El crecimiento más significativo del grupo se observa en la parte emocional (15) seguido por la académica (10.2), luego en la social (6.2) y finalmente la familiar (4.1). Paradójicamente el crecimiento más significativo en el grupo es en el área emocional, la cual tiene los resultados más bajos de las cuatro subescalas.

El siguiente cuadro facilita la comprensión de los resultados y refleja las diferencias más significativas entre ambas aplicaciones.

Subescala	Resultado grupo de intervención noviembre *	Resultado grupo de intervención junio	Diferencia entre noviembre y junio	Resultado de muestra total noviembre	Diferencia del total de la muestra
ACADEMICA	75.2	85.4	+ 10.2	83.2	+ 2.2
SOCIAL	84.8	91	+ 6.2	87.2	+ 3.8
EMOCIONAL	45.1	60.1	+ 15	47.3	+ 12.8
FAMILIAR	91	95.1	+ 4.1	92.3	+ 2.8

* Obtenido de la selección de los 26 instrumentos de los internos participantes

Con base en estos datos se pueden comentar las siguientes conclusiones:

- El área familiar es la más alta: 91(1er aplicación) y 95.1 (2ª aplicación). Hay un crecimiento de 4.1.
- El área social es la segunda: 84.8 (1er aplicación) y 91 (2ª aplicación). Hay un crecimiento de 6.2
- El área académica es la tercera: 75.2 (1er aplicación) y 85.4 (2ª aplicación). Hay un crecimiento de 10.2
- El área emocional es la cuarta: 45.1 (1er aplicación) y 60.1 (2ª aplicación). Hay un crecimiento de 15
- El mayor crecimiento se da en el área emocional 15, a pesar de ser la más baja de las cuatro, sigue el área académica con 10.2
- Después la social con 6.2 y finalmente la familiar con 4.1
- Con relación a la muestra total de noviembre, el crecimiento más significativo se da en el área emocional con 12.8
- Las otras tres áreas mantienen un crecimiento entre 2.2 y 3.8

Con base en los datos presentados puede hacerse una interpretación positiva del impacto del programa en los internos participantes en el grupo de intervención y lo significativo de su contenido. En todas las subescalas se presenta un crecimiento, principalmente en el área emocional y social, campos de mayor necesidad personal en su atención.

1.1.2.1.6. Comparación de resultados del grupo control entre la primera (pre-test) y la segunda aplicación (post-test).

Para realizar la comparación de los resultados entre las dos aplicaciones del grupo control, se seleccionaron de los 59 instrumentos de noviembre, los 21 de los internos que apoyaron en este grupo. Estos instrumentos se reordenaron para obtener el promedio grupal. Los resultados de estos promedios aparecen en la tabla AFA 7 y en la gráfica AFA 7.

TABLA AFA 7

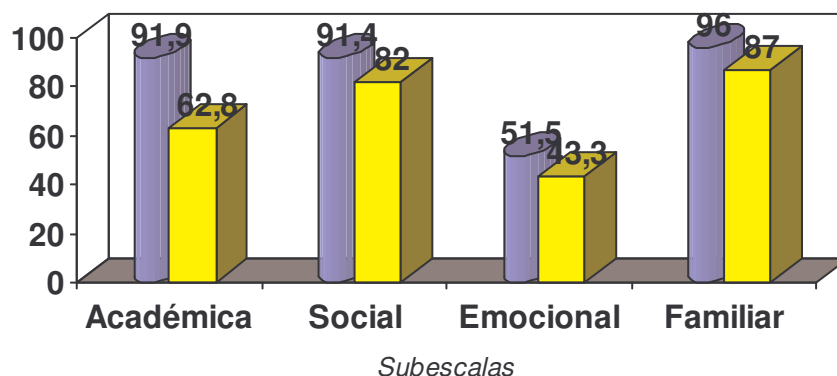
Nuevo orden de los resultados de la primera aplicación en noviembre de 1999 de los 21 internos que apoyaron como grupo control y su percentil grupal.

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
A	99	80	96	95	90	98	99	96	99	90	97
S	96	99	99	98	96	99	99	80	98	70	96
E	20	50	20	90	70	60	80	60	60	10	50
F	99	99	90	95	95	97	99	99	95	99	95

12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Total	PER
60	90	97	95	70	99	90	95	97	99	1931	91.9
70	96	99	60	96	96	96	80	99	98	1920	91.4
50	70	30	20	30	96	50	20	96	50	1082	51.5
97	99	95	90	99	99	80	99	99	99	2018	96

GRAFICA AFA 7

Perfil comparativo del grupo control entre las aplicaciones de noviembre de 1999 y junio de 2000



* Barras cilíndricas (azul) resultados de noviembre 1999

* Barras rectangulares (amarillo) resultados de junio 2000

La gráfica revela el descenso en los resultados del grupo control, que se da en todas las subescalas.

La subescala académica bajó un 29.1 (de 91.9 a 62.8)

La subescala social bajó un 9.4 (de 91.4 a 82)

La subescala emocional bajó un 8.2 (de 51.5 a 43.3)

La subescala familiar bajó un 9 (de 96 a 87)

El descenso más significativo se da en el área académica (29.1), seguido de la social (9.4), luego la familiar (9) y finalmente la emocional (8.2)

El cuadro siguiente facilita la comprensión de los datos y muestra las diferencias más significativas.

Subescala	Resultado de grupo control en noviembre *	Resultado de grupo control en junio	Diferencia entre noviembre y junio	Resultado de muestra total noviembre	Diferencia del total de la muestra
ACADEMICA	91.9	62.8	- 29.1	83.2	-20.4
SOCIAL	91.4	82	- 9.4	87.2	- 5.2
EMOCIONAL	51.5	43.3	- 8.2	47.3	- 4
FAMILIAR	96	87	- 9	92.3	- 5.3

* Obtenido de la selección de los 21 instrumentos de los internos participantes

Resultados en orden de significación:

- 1.- Familiar: 96 (1er aplicación) y 87(2ª aplicación) Disminución en 9.
- 2.- Académica: 91.9 (1er aplicación) y 62.8 (2ª aplicación) Disminución: 29.1
- 3.- Social: 91.4 (1er aplicación) y 82 (2ª aplicación) Disminución en 9.4
- 4.- Emocional: 51.5 (1er aplicación) y 43.3 (2ª aplicación) Disminución en 8.2

Con relación a la muestra total, hay una disminución significativa en el área académica con 20.4, las demás disminuyen en menor proporción.

1.1.2.2. Escala de clima social: Instituciones penitenciarias (CIES) de Moos et al (1984).

1.1.2.2.1. Segunda aplicación (post-test) al grupo de intervención.

Con el *grupo de intervención* la aplicación se realizó el martes 27 de junio de 2000. Se aplicó nuevamente esta escala al grupo de internos que participaron regularmente y concluyeron el programa de intervención, un total de 26. Es importante aclarar que a pesar de que durante los meses de intervención la asistencia era irregular en algunos, se les aplicó a quienes fueron más regulares, asumieron el compromiso y concluyeron el taller.

Con los instrumentos resueltos, se procedió a realizar la calificación como en la vez anterior, sacando las puntuaciones directas para convertirlas en puntuaciones típicas conforme los baremos presentados en el manual.

Una vez obtenidas las puntuaciones típicas del grupo, se hicieron tablas para vaciar los resultados (Ver tabla CIES 2). Posteriormente se graficaron las medias de los totales del grupo (Ver gráfica CIES 2).

TABLA CIES 2

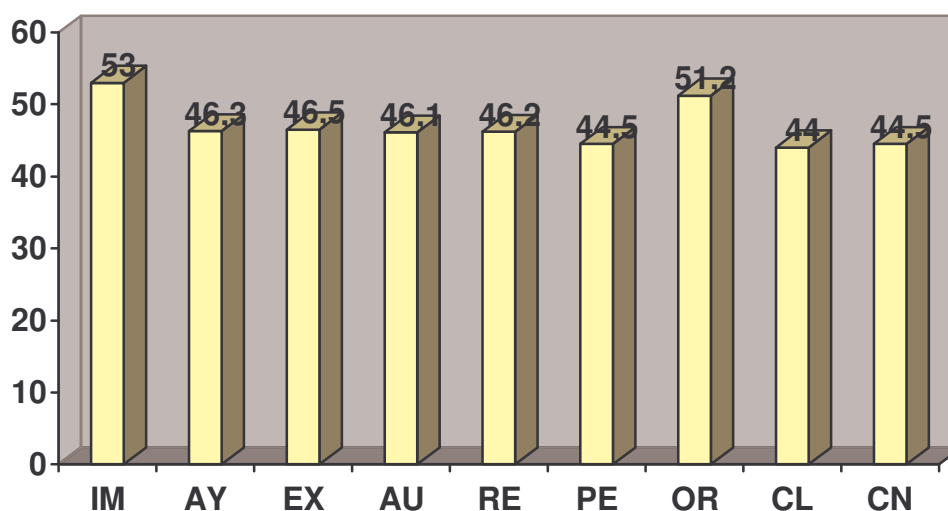
Segunda aplicación a grupo de intervención en junio de 2000

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
IM	57	52	52	57	43	52	62	48	43	52	62	57	52	52
AY	53	36	57	44	53	49	49	36	40	40	49	57	44	36
EX	69	39	34	39	57	51	57	39	39	34	39	57	45	57
AU	50	45	45	50	55	65	40	40	35	45	35	55	40	40
RE	53	45	53	45	53	45	57	41	41	33	45	49	41	41
PE	56	40	46	46	51	56	46	40	29	29	51	46	35	51
OR	50	58	46	58	58	62	62	42	38	50	46	50	54	38
CL	44	39	44	48	63	44	53	34	44	34	44	48	34	34
CN	55	47	39	39	23	47	47	23	55	55	55	47	47	47

15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	T.P	M
57	52	52	57	43	52	62	48	43	52	62	57	1378	53
53	36	57	44	53	49	49	36	40	40	49	57	1206	46.3
69	39	34	39	57	51	57	39	39	34	39	57	1210	46.5
50	45	45	50	55	65	40	40	35	45	35	55	1200	46.1
53	45	53	45	53	45	57	41	41	33	45	49	1202	46.2
56	40	46	46	51	56	46	40	29	29	51	46	1158	44.5
50	58	46	58	58	62	62	42	38	50	46	50	1332	51.2
44	39	44	48	63	44	53	34	44	34	44	48	1146	44
55	47	39	39	23	47	47	23	55	55	55	47	1158	44.5

GRAFICA CIES 2

Promedio de grupo de intervención en la segunda aplicación en junio 2000



1.1.2.2.2. Segunda aplicación (post-test) al grupo control.

Respecto al *grupo de control* la aplicación se tuvo que realizar en dos días, dado que fue más difícil reunir a quienes no participaron en el programa, incluso algunos de ellos ya habían salido del centro. Quedaban 21 internos a quienes se les había aplicado dicho instrumento en noviembre de 1999, algunos habían cumplido ya su sentencia o fueron trasladados a otro centro. El proceso de calificación se realizó bajo los mismos criterios del grupo de intervención. La tabla CIES 3 y la gráfica CIES 3 muestra los resultados.

TABLA CIES 3

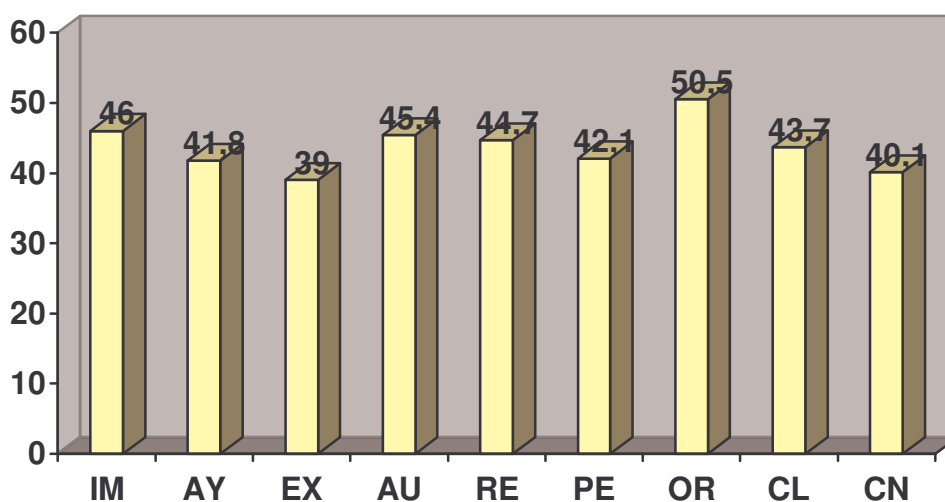
*Segunda aplicación al grupo control en junio de 2000
(* 6 internos ya habían dejado el centro en esta segunda aplicación)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
IM	33	57	48	48	52	43	38	43	48	52	48
AY	44	57	40	36	36	40	40	36	44	36	44
EX	34	45	36	39	39	39	45	34	34	45	34
AU	55	50	45	40	40	50	50	40	35	35	45
RE	49	53	45	49	53	37	37	41	33	41	45
PE	29	51	29	46	29	51	56	46	29	35	29
OR	54	46	50	58	46	54	46	58	50	54	38
CL	53	58	44	39	34	34	44	44	34	48	44
CN	39	55	39	31	39	63	39	31	23	31	39

12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Total	M
38	48	57	57	34	43	52	43	43	43	968	46
44	36	53	53	44	44	40	36	36	40	879	41.8
39	36	57	51	34	34	34	39	34	39	821	39
50	40	60	50	45	45	40	50	40	50	955	45.4
37	41	60	53	49	45	53	37	49	33	940	44.7
56	46	67	51	29	29	29	51	46	51	885	42.1
46	58	62	46	38	50	46	50	58	54	1062	50.5
39	44	53	58	53	44	39	34	44	34	918	43.7
39	23	55	47	39	39	23	63	31	55	843	40.1

GRAFICA CIES 3

Promedio de grupo control en la segunda aplicación en junio 2000



1.1.2.2.3. Comparación de resultados entre el grupo de intervención y el grupo control en la primera aplicación (pre-test).

Una vez finalizada la primera fase de intervención, se seleccionaron los instrumentos de los internos que se concluyeron como grupo de intervención y grupo control de la aplicación que se realizó en noviembre de 1999. Del análisis comparativo de dichos instrumentos se obtuvieron los siguientes resultados:

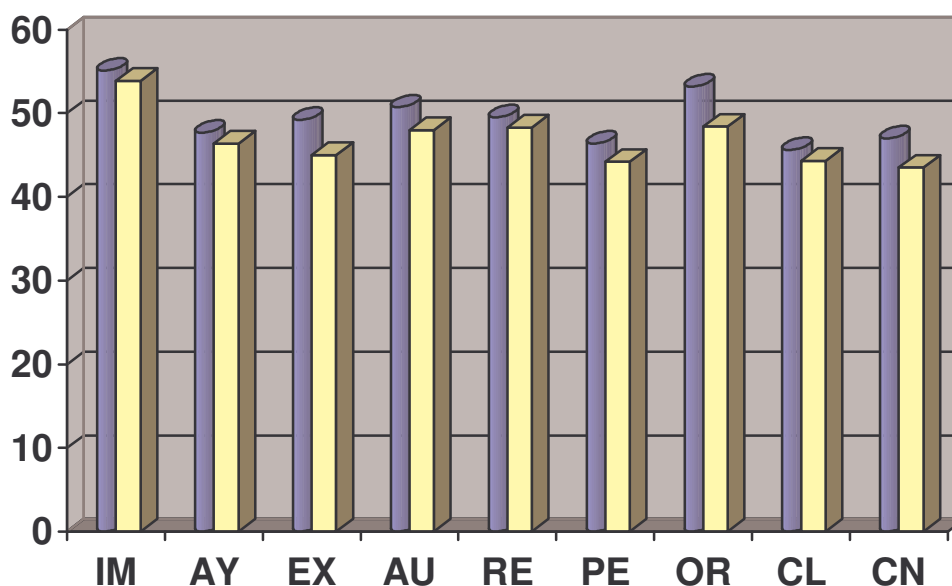
TABLA CIES 4

Comparación de resultados en ambos grupos en la primera aplicación

	<i>GRUPO DE INTERVENCIÓN</i>	<i>GRUPO CONTROL</i>	<i>DIFERENCIA</i>
<i>IMPLICACION</i>	55.1	53.9	1.2
<i>AYUDA</i>	47.7	46.4	1.3
<i>EXPRESIVIDAD</i>	49.2	45	4.2
<i>AUTONOMIA</i>	50.7	48	2.7
<i>REALIDAD</i>	49.5	48.3	1.2
<i>PERSONAL</i>	46.4	44.2	2.2
<i>ORGANIZACIÓN</i>	53.2	48.4	4.8
<i>CLARIDAD</i>	45.6	44.3	1.3
<i>CONTROL</i>	47	43.5	3.5

GRAFICA CIES 4

*Perfil comparativo del grupo de intervención y grupo control
en la primera aplicación en noviembre de 1999*



** Barras cilíndricas (azul) grupo de intervención*

** Barras rectangulares (amarillo) grupo control*

A diferencia de la escala de Autoconcepto AFA, las diferencias no son tan marcadas respecto a esta escala. El grupo de intervención aparece con los puntajes más elevados sobre el grupo control. Las percepciones de los internos respecto a la valoración del clima social del centro se distinguen gradualmente en los siguientes puntajes:

- La subescala de Organización es donde mayor diferencia se nota en el grupo de intervención respecto al grupo control, con 4.8 puntos de diferencia.
- En seguida está la subescala de Expresividad con 4.2 puntos de diferencia entre el grupo de intervención y el grupo control.
- En la subescala de Control, el grupo de intervención supera al grupo control con 3.5 puntos.
- La subescala de Autonomía supera con 2.7
- La Personal con 2.2
- Tanto la de Ayuda como la de Claridad con 1.3
- La de Implicación y Realidad con 1.2

Lo significativo en estos resultados es que el grupo de intervención supera en todas las subescalas al grupo control, a pesar de que en esta primera aplicación estaban en igualdad de condiciones.

1.1.2.2.4. Comparación de resultados entre el grupo de intervención y el grupo control en la segunda aplicación (post-test).

Con los instrumentos aplicados al finalizar la intervención en su primera fase, tanto en el grupo de intervención como en el grupo control, se obtienen los siguientes datos comparativos:

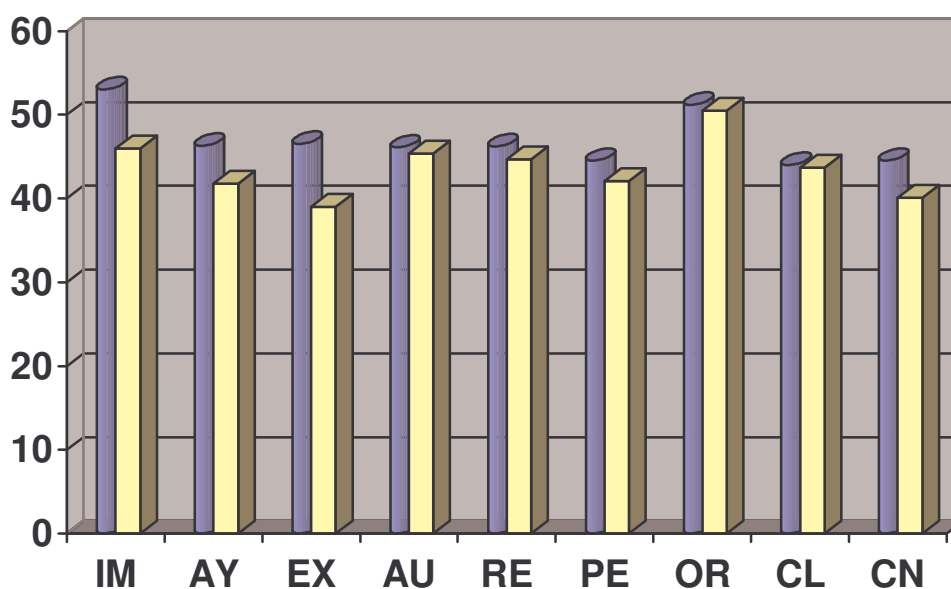
TABLA CIES 5

Comparación de resultados en ambos grupos en la segunda aplicación

	<i>GRUPO DE INTERVENCIÓN</i>	<i>GRUPO CONTROL</i>	<i>DIFERENCIA</i>
<i>IMPLICACION</i>	53	46	7
<i>AYUDA</i>	46.3	41.8	4.5
<i>EXPRESIVIDAD</i>	46.5	39	7.5
<i>AUTONOMIA</i>	46.1	45.4	0.7
<i>REALIDAD</i>	46.2	44.7	1.5
<i>PERSONAL</i>	44.5	42.1	2.4
<i>ORGANIZACIÓN</i>	51.2	50.5	0.7
<i>CLARIDAD</i>	44	43.7	0.3
<i>CONTROL</i>	44.5	40.1	4.4

GRAFICA CIES 5

Perfil comparativo del grupo de intervención y grupo control en la segunda aplicación en junio de 2000



* Barras cilíndricas (azul) grupo de intervención

* Barras rectangulares (amarillo) grupo control

A través de la gráfica se manifiesta la diferencia entre el grupo de intervención y el grupo control en esta segunda aplicación.

En cuanto la Implicación (IM) la diferencia es menor en el grupo control en 7 puntos porcentuales.

En la de Ayuda (AY) es menor en el grupo control con 4.5 puntos.

En la de Expresividad (EX) es la diferencia más significativa, con 7.5 menos en el grupo control

En cuanto la Autonomía (AU) la diferencia es mínima, solo con un 0.7 menos el grupo control que el de intervención.

En la de Realidad (RE) el grupo control obtiene 1.5 puntos menos.

En el Personal (PE) hay un 2.4 menos en el grupo control

En la Organización (OR) hay también un 0.7 menos en el grupo control

En la de Claridad (CL) se da la distancia menor entre los dos grupos, con sólo 0.3 el grupo de intervención supera al grupo control.

En cuanto a Control (CN) la distancia es 4.4 menos en el grupo control

La menor diferencia se establece en la subescala de Claridad (CL) con sólo 0.3 y la mayor en la de expresividad con 7.5

Se refleja una predominancia en el crecimiento en el grupo de intervención, mientras que el grupo control no supera en ninguna subescala.

Con estos datos puede interpretarse que el programa tuvo un nivel de significatividad en los internos respecto a la percepción del clima social en el centro y de las percepciones que tienen de él.

1.1.2.2.5. Comparación de resultados del grupo de intervención entre la primera (pre-test) y segunda aplicación (post-test).

Para realizar la comparación de los resultados entre las dos aplicaciones del grupo de intervención, se seleccionaron de los 59 instrumentos de noviembre, los 26 de los internos más regulares en su participación. Estos instrumentos se reordenaron para obtener el promedio grupal. Los resultados de estos promedios aparecen en la tabla CIES 6 y en la gráfica CIES 6.

TABLA CIES 6

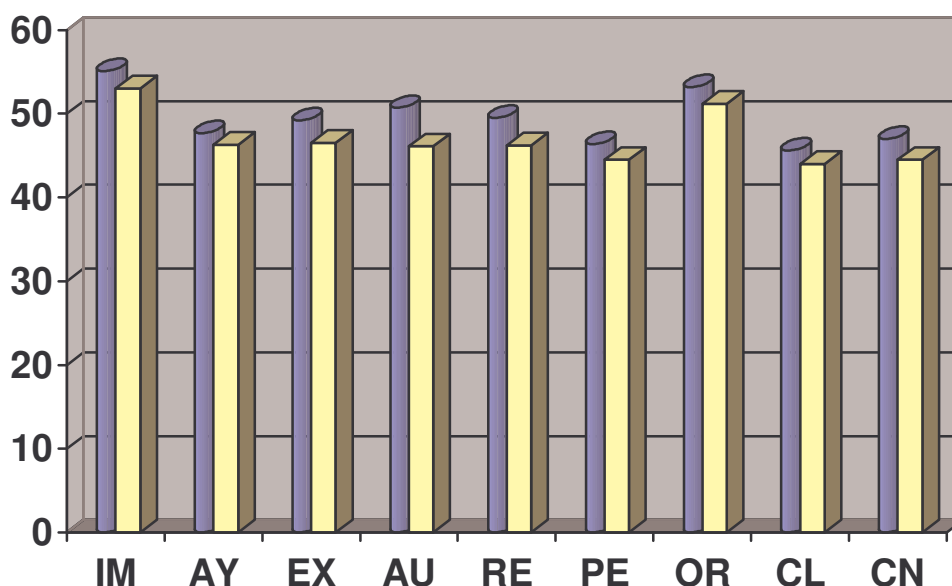
Nuevo orden de los resultados de la primera aplicación en noviembre de los 26 internos participantes en el grupo de intervención.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
IM	48	57	66	62	66	43	57	52	57	33	57	81	52	62
AY	44	44	53	53	61	40	53	44	44	44	53	49	44	49
EX	34	45	51	51	63	39	57	51	51	34	63	39	45	51
AU	45	45	50	60	70	50	60	55	50	55	55	60	55	50
RE	45	49	57	49	53	37	60	45	41	49	53	57	45	49
PE	29	35	62	51	56	51	67	40	46	29	56	51	46	51
OR	50	54	46	50	58	54	62	54	46	54	58	50	54	50
CL	44	39	44	39	39	34	53	58	48	53	53	48	58	39
CN	39	39	31	47	63	63	55	47	47	39	47	47	47	47

15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	T.P	M
52	66	38	52	48	52	66	57	52	57	48	52	1433	55.1
40	53	40	44	40	53	57	66	36	40	44	53	1241	47.7
39	51	39	39	39	57	69	57	45	63	45	63	1280	49.2
40	60	45	50	45	55	40	45	35	45	50	50	1320	50.7
53	53	49	41	41	60	64	57	41	45	37	57	1287	49.5
29	46	46	35	46	40	56	56	35	46	56	46	1207	46.4
46	70	70	38	46	58	66	50	54	42	54	50	1384	53.2
39	53	44	39	39	39	48	53	48	53	39	44	1187	45.6
39	63	47	23	63	55	39	55	31	55	55	39	1222	47

GRAFICA CIES 6

Perfil comparativo de ambas aplicaciones en el grupo de intervención.



* Barras cilíndricas (azul) resultados de noviembre 1999

* Barras rectangulares (amarillo) resultados de junio 2000

En la gráfica se observa un decrecimiento en todas las subescalas en el grupo de intervención entre la primera y la segunda aplicación de esta escala.

En cuanto la subescala de Implicación (IM) hay un descenso de 2.1, en la de Ayuda (AY) de 1.4, en la de Expresividad (EX) de 2.7, en la de Autonomía (AU) de 4.6, en la de Realidad (RE) de 3.3, en la Personal (PE) de 1.9, en la de Organización (OR) de 2, en Claridad (CL) de 1.6 y en la de Control (CN) de 2.5.

Estos mismos datos los vemos en la siguiente tabla:

	RESULTADO NOVIEMBRE	RESULTADO JUNIO	DIFERENCIA
IM	55.1	53	- 2.1
AY	47.7	46.3	- 1.4
EX	49.2	46.5	- 2.7
AU	50.7	46.1	- 4.6
RE	49.5	46.2	- 3.3

PE	46.4	44.5	- 1.9
OR	53.2	51.2	- 2
CL	45.6	44	- 1.6
CN	47	44.5	- 2.5

El descenso más significativo se da en la subescala de Autonomía (4.6), seguido del de Realidad (3.3) y los menores descensos se dan en las áreas de Claridad (1.6) y Ayuda con 1.4

El siguiente cuadro muestra los resultados del grupo de intervención en noviembre y junio, y el análisis de la diferencia en dichos resultados.

<i>Subescala</i>	<i>Resultado grupo de intervención noviembre *</i>	<i>Resultado grupo de intervención junio</i>	<i>Diferencia entre noviembre y junio</i>	<i>Resultado de muestra total noviembre</i>	<i>Diferencia del total de la muestra</i>
IMPLICACIÓN	55.1	53	- 2.1	54.5	- 1.5
AYUDA	47.7	46.3	- 1.4	47.7	- 1.4
EXPRESIVIDAD	49.2	46.5	- 2.7	48	- 1.5
AUTONOMÍA	50.7	46.1	- 4.6	51.1	- 5
REALIDAD	49.5	46.2	- 3.3	48.8	- 2.6
PERSONAL	46.4	44.5	- 1.9	46.6	- 2.1
ORGANIZACIÓN	53.2	51.2	- 2	51.7	- 0.5
CLARIDAD	45.6	44	- 1.6	45.1	- 1.1
CONTROL	47	44.5	- 2.5	45.3	- 0.8

* Obtenido de la selección de los 26 instrumentos de los internos participantes

En todas las subescalas la disminución es evidente. La subescala de Autonomía (AU) es la que más disminuye (4.6 y 5), esto significa que la animación hacia los internos a tomar iniciativas, programando actividades y participando en la dirección del centro, se aprecia con menos valor que en noviembre.

El siguiente aspecto más criticado es el de Realidad (RE) donde se disminuye en 3.3 y 2.6, respectivamente. Esto significa que los internos aprecian que no se les orienta lo suficiente para cuando dejen el centro, ni en aspectos de formación profesional, ni en proyectos de vida, ni de trabajo.

El tercer aspecto que disminuye significativamente es el de Expresividad (EX). Baja en un 2.7 y 1.5. Significa que los internos perciben que el centro anima menos que en noviembre a la expresión abierta de sentimientos.

Un cuarto aspecto en disminución es el de control (CN) con 2.5. Esto significa que los internos perciben que el personal utiliza varias medidas de supervisión y que formula reglas para controlarlos más.

¿Qué se puede interpretar respecto a la participación en el programa? Hay una influencia del programa para que el clima institucional se aprecie con un sentido de mayor objetividad crítica. Es bastante notorio que en general la percepción se torna más exigente. En la medida que conocen más elementos de su persona y aclaran más aspectos del ambiente en que viven, las exigencias hacia su reeducación aumentan significativamente.

1.1.2.2.6. Comparación de resultados del grupo control entre la primera (pre-test) y la segunda aplicación (post-test).

Para realizar la comparación de los resultados entre las dos aplicaciones del grupo control, se seleccionaron de los 59 instrumentos de noviembre, los 21 de los internos que apoyaron en este grupo. Estos instrumentos se reordenaron para obtener el promedio grupal. Los resultados de estos promedios aparecen en la tabla CIES 7 y en la gráfica CIES 7.

TABLA CIES 7

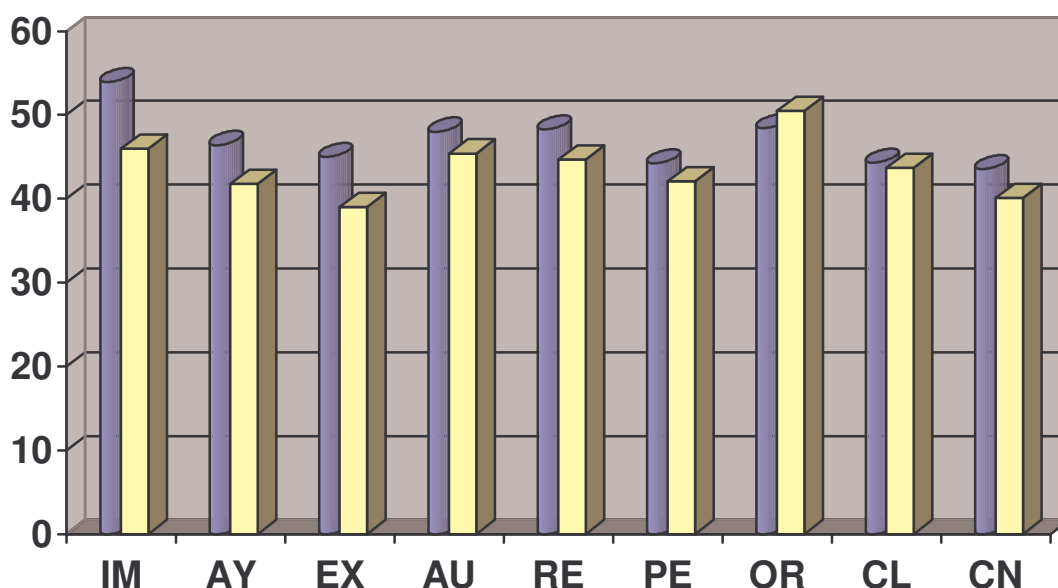
Nuevo orden de los resultados de la primera aplicación en noviembre de los 21 que fueron grupo control

	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
IM	66	43	62	43	57	57	57	52	52	52	66
AY	61	49	49	44	57	44	66	36	49	40	57
EX	51	34	45	34	51	45	63	34	45	45	57
AU	45	40	50	40	50	55	65	40	45	45	50
RE	33	60	53	33	53	53	60	41	49	57	57
PE	56	46	40	35	51	62	35	29	46	46	51
OR	34	38	62	42	46	54	70	38	58	42	54
CL	58	39	44	39	58	48	53	39	39	44	48
CN	39	23	55	55	55	23	47	63	39	55	23

38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	T.P	M
57	43	43	57	52	66	52	52	52	52	1133	53.9
36	36	36	53	40	53	49	40	44	36	975	46.4
51	34	39	63	34	45	34	34	57	51	946	45
50	40	35	55	55	60	60	35	50	45	1010	48
49	49	41	53	53	45	45	41	45	45	1015	48.3
40	46	29	56	40	51	29	40	51	51	930	44.2
50	58	42	58	50	54	38	38	50	42	1018	48.4
39	44	39	53	44	53	39	39	39	34	932	44.3
55	31	39	47	47	47	55	55	31	31	915	43.5

GRAFICA CIES 7

Perfil comparativo de ambas aplicaciones en el grupo control



* Barras cilíndricas (azul) resultados de noviembre 1999

* Barras rectangulares (amarillo) resultados de junio 2000

La gráfica nos muestra un descenso mayoritario en los resultados del grupo control entre una y otra aplicación.

En cuanto la subescala de Implicación (IM) hay un descenso de 7.9, en la de Ayuda (AY) de 4.6, en la de Expresividad (EX) de 6, en la de Autonomía (AU) de 2.6, en la de Realidad (RE) de 3.6, en la Personal (PE) de 2.1, en la de Claridad (CL) de 0.6 y en la de Control (CN) de 3.4

Únicamente en la escala de Organización (OR) hay crecimiento en 2.1

Estos mismos datos los vemos en la siguiente tabla:

	<i>RESULTADO NOVIEMBRE</i>	<i>RESULTADO JUNIO</i>	<i>DIFERENCIA</i>
IM	53.9	46	7.9
AY	46.4	41.8	4.6
EX	45	39	6
AU	48	45.4	2.6
RE	48.3	44.7	3.6
PE	44.2	42.1	2.1
OR	48.4	50.5	+ 2.1
CL	44.3	43.7	0.6
CN	43.5	40.1	3.4

El descenso más significativo se da en el área de Implicación (7.9), seguido del de Expresividad (6) y en menor descenso se da en el área de Claridad con sólo una diferencia de 0.6

El cuadro siguiente muestra los resultados de la primera y segunda aplicación en el grupo control y el análisis de la diferencia de los datos.

<i>Subescala</i>	<i>Resultado de grupo control en noviembre *</i>	<i>Resultado de grupo control en junio</i>	<i>Diferencia entre noviembre y junio</i>	<i>Resultado de muestra total noviembre</i>	<i>Diferencia del total de la muestra</i>
IMPLICACIÓN	53.9	46	- 7.9	54.5	- 8.5
AYUDA	46.4	41.8	- 4.6	47.7	- 5.9
EXPRESIVIDAD	45	39	- 6	48	- 9
AUTONOMÍA	48	45.4	- 2.6	51.1	- 5.7
REALIDAD	48.3	44.7	- 3.6	48.8	- 4.1
PERSONAL	44.2	42.1	- 2.1	46.6	- 4.5
ORGANIZACIÓN	48.4	50.5	+ 2.1	51.7	- 1.2
CLARIDAD	44.3	43.7	- 0.6	45.1	- 1.4
CONTROL	43.5	40.1	- 3.4	45.3	- 5.2

* Obtenido de la selección de los 21 instrumentos de los internos participantes

En este grupo, 8 de las 9 subescalas disminuyen significativamente. La subescala de Implicación (IM) es la que más porcentaje baja (7.9 y 8.5). Significa que estos internos se perciben menos activos y participativos en las actividades organizadas por el centro, que en el mes de noviembre y que no manifiestan tanta iniciativa para la realización de actividades.

La subescala de Ayuda (AY) también se aprecia más negativa que en noviembre (-4.6 y -5.9). Esto significa que se sienten menos alentados que en noviembre para apoyar a los compañeros y que se sienten también menos apoyados por el personal del centro.

La tercer subescala que disminuye en percepción es la de Realidad (RE) con -3.6. Se interpreta que los internos se sienten –a diferencia de noviembre- con menos orientación para preparar su salida del centro en aspectos como formación profesional, proyectos de vida, fijación de metas y preparación para el trabajo.

Únicamente la subescala de organización aumenta en un 2.1. Lo cual significa que valoran mejor la organización del centro, en cuanto a ellos, el personal y las actividades que promuevan su desarrollo.

1.1.2.3. Escala de actitudes de Delgado (1999) (*ad hoc*).

1.1.2.3.1. Segunda aplicación (post-test) al grupo de intervención.

Esta escala se aplicó por segunda vez al *grupo de intervención* el miércoles 21 de junio de 2000. La aplicación de la escala se realizó nuevamente al grupo de internos que participaron regularmente y concluyeron el programa de intervención, un total de 26.

Con los instrumentos resueltos, se procedió a realizar la calificación como en la vez anterior, sacando las puntuaciones directas para convertirlas en puntuaciones típicas conforme los baremos presentados en el manual.

Una vez obtenidas las puntuaciones, se realizó la tabla para vaciar los resultados (Ver tabla ACT 2). Posteriormente se graficaron las medias de los totales del grupo (Ver gráfica ACT 2).

TABLA ACT 2

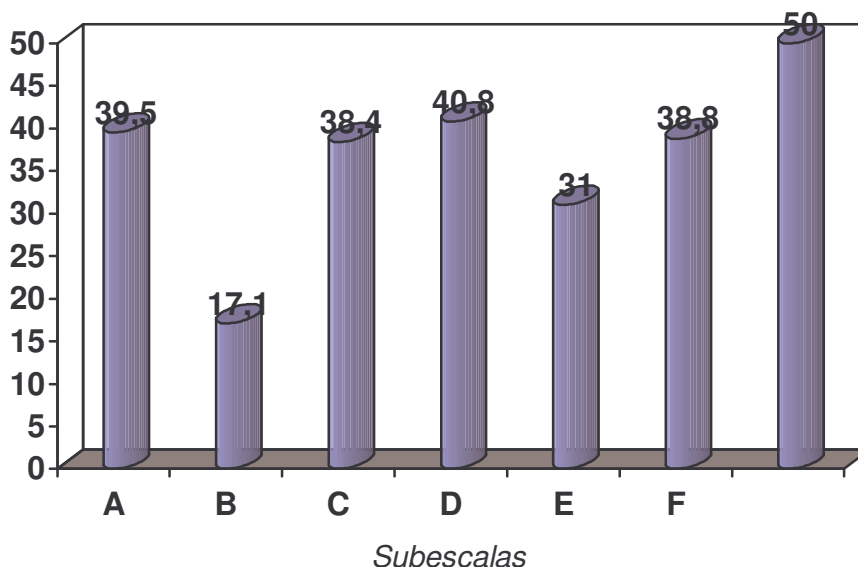
Segunda aplicación a grupo de intervención en junio de 2000

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
A	42	38	39	35	46	42	39	43	40	39	39	41	28	42
B	18	17	15	20	17	19	14	20	14	18	17	20	15	17
C	38	45	36	40	41	44	42	40	37	32	39	31	35	40
D	40	42	44	44	46	40	41	46	47	38	40	28	42	42
E	35	33	35	25	37	35	33	29	34	35	30	28	25	33
F	39	40	38	40	41	41	42	36	35	42	34	37	40	35

15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	T	M
40	40	38	38	35	44	38	40	43	37	45	38	1029	39.5
22	19	20	15	19	17	15	14	19	14	15	17	447	17.1
28	33	34	43	40	42	44	37	35	41	40	42	999	38.4
46	40	43	38	35	32	38	37	45	42	40	46	1062	40.8
34	23	20	25	20	35	37	31	30	35	34	35	806	31
38	41	41	37	35	42	45	39	37	40	37	38	1010	38.8

GRAFICA ACT 2

Resultado de grupo de intervención en la segunda aplicación en junio 2000



* Barra final: referente de puntuación (50 máximos)

A	B	C	D	E	F
Autocuidado/ Autoestima	Percepción del centro	Autoconcepto	Participación Socialización	Asertividad	Aceptación estilo de vida

1.1.2.3.2. Segunda aplicación (post-test) al grupo control.

Con relación al *grupo de control* la aplicación se tuvo que realizar en dos días, dado que fue más difícil reunir a quienes no participaron en el programa, incluso algunos de ellos ya habían salido del centro. Quedaban 21 internos a quienes se les había aplicado dicho instrumento en noviembre de 1999, algunos habían cumplido ya su sentencia o fueron trasladados a otro centro.

Con los instrumentos resueltos, se procedió a realizar la calificación como en la vez anterior, sacando las puntuaciones directas para convertirlas en puntuaciones típicas conforme los baremos presentados en el manual. Una vez obtenidas las puntuaciones, se realizó la tabla para vaciar los resultados (Ver tabla ACT 3). Posteriormente se graficaron las medias de los totales del grupo (Ver gráfica ACT 3).

TABLA ACT 3

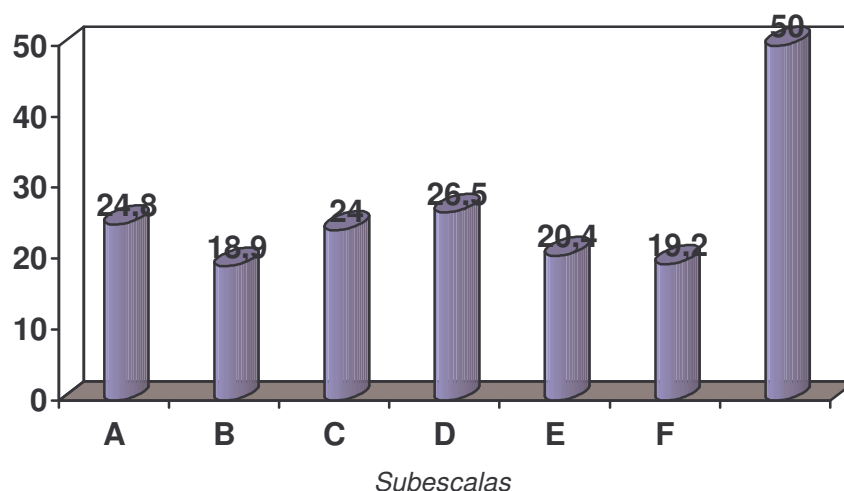
Segunda aplicación al grupo control en junio de 2000
 (* 6 internos ya habían dejado el centro en esta segunda aplicación)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A	30	20	25	25	23	25	28	24	30	23	25
B	20	19	19	16	19	18	17	19	22	18	19
C	30	25	30	21	20	21	26	20	30	22	24
D	35	27	28	20	20	21	30	20	42	22	20
E	25	17	25	19	17	17	23	19	27	17	16
F	22	25	17	18	17	18	15	17	31	19	17

12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	T	M
21	32	23	28	22	28	24	22	19	25	522	24.8
14	20	18	24	20	24	18	19	15	19	397	18.9
17	24	21	30	24	28	21	21	22	28	505	24
28	22	22	32	26	32	22	20	20	28	557	26.5
18	18	17	28	20	28	17	19	20	23	430	20.4
20	19	17	24	14	25	19	16	18	17	405	19.2

GRAFICA ACT 3

Promedio de grupo de control en la segunda aplicación en junio 2000



* Barra final: referente de puntuación (50 máximos):

A	B	C	D	E	F
Autocuidado/ Autoestima	Percepción del centro	Autoconcepto	Participación Socialización	Asertividad	Aceptación estilo de vida

1.1.2.3.3. Comparación de resultados entre el grupo de intervención y el grupo control en la primera aplicación (pre-test).

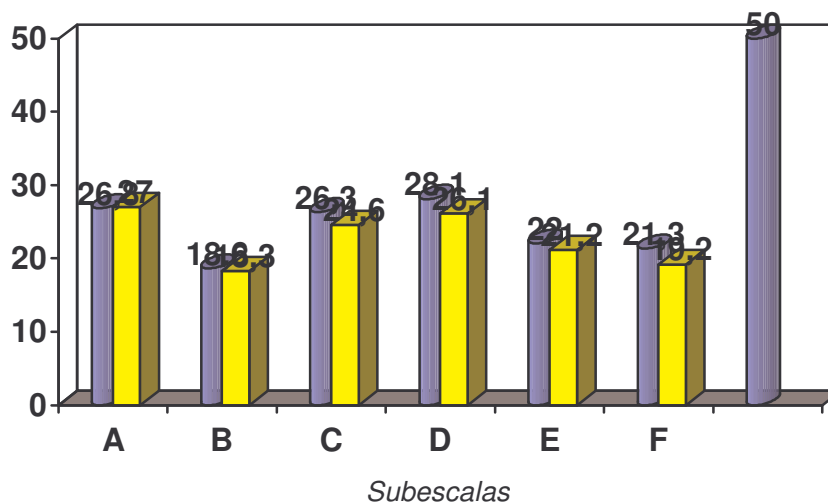
TABLA ACT 4

Comparación de resultados en ambos grupos en la primera aplicación

	<i>GRUPO DE INTERVENCIÓN</i>	<i>GRUPO CONTROL</i>	<i>DIFERENCIA</i>
<i>AUTOCUIDADO</i>	26.8	27	0.2
<i>PERCEPCION</i>	18.6	18.3	0.3
<i>AUTOCONCEPTO</i>	26.3	24.6	1.7
<i>PARTICIPACIÓN</i>	28.1	26.1	2
<i>ASERTIVIDAD</i>	22	21.2	0.8
<i>ACEPTACIÓN</i>	21.3	19.2	2.1

GRAFICA ACT 4

Perfil comparativo del grupo de intervención y grupo control en la primera aplicación en noviembre de 1999.



- * Barras cilíndricas (azul) grupo de intervención
- * Barras rectangulares (amarillo) grupo control
- * Barra final: referente de puntuación (50 máximos)

De acuerdo a lo que muestran la tabla y la gráfica, en cinco de las subescalas el grupo de intervención obtiene mayor puntaje sobre el grupo control. Únicamente en una subescala el grupo control supera al grupo de intervención.

- En cuanto la Aceptación del estilo de vida, existe una diferencia de 2.1 del grupo de intervención sobre el grupo control.

- Con relación a la participación en la vida del centro también el grupo de intervención supera al grupo control en 2 puntos.
- En cuanto Autoconcepto, el grupo de intervención obtiene 1.7 puntos más que el grupo control.
- En la Asertividad lo supera también en 0.8 puntos.
- En la Percepción del centro, en 0.3 puntos y
- En autocuidado el grupo control obtiene 0.2 puntos más sobre el grupo de intervención.

1.1.2.3.4. Comparación de resultados entre el grupo de intervención y el grupo control en la segunda aplicación (post-test).

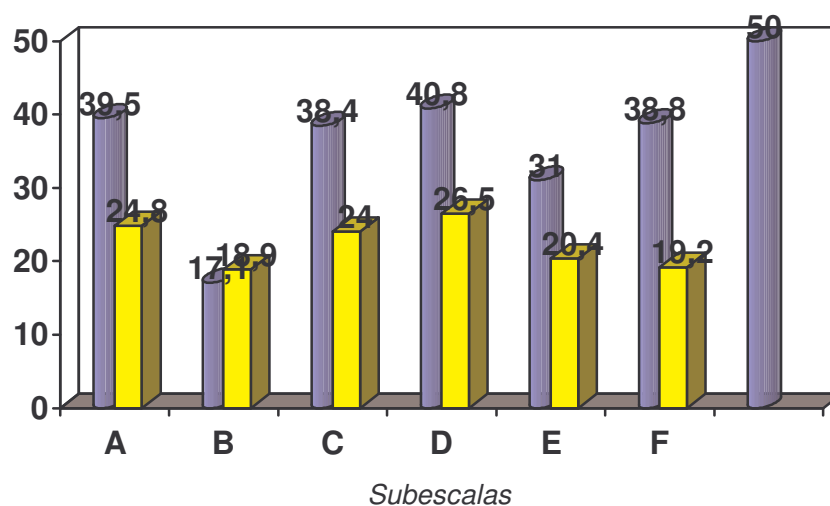
TABLA ACT 5

Comparación de resultados en ambos grupos en la segunda aplicación

	<i>GRUPO DE INTERVENCIÓN</i>	<i>GRUPO CONTROL</i>	<i>DIFERENCIA</i>
<i>AUTOUIDADO</i>	39.5	24.8	14.7
<i>PERCEPCION</i>	17.1	18.9	- 1.8
<i>AUTOCONCEPTO</i>	38.4	24	14.4
<i>PARTICIPACIÓN</i>	40.8	26.5	14.3
<i>ASERTIVIDAD</i>	31	20.4	10.6
<i>ACEPTACIÓN</i>	38.8	19.2	19.6

GRAFICA ACT 5

Perfil comparativo del grupo de intervención y grupo control en la segunda aplicación en junio de 2000



- * Barras cilíndricas (azul) grupo de intervención
- * Barras rectangulares (amarillo) grupo control
- * Barra final: referente de puntuación (50 máximos)

Sin duda las diferencias son significativas en la mayoría de las subescalas de esta evaluación entre ambos grupos. Con excepción de la B.

En las tres áreas relacionadas con la actitud hacia sí mismo: A, C y E, hay diferencias de 14.7, 14.4 y 10.6 respectivamente, lo que pone de manifiesto un buen avance en el grupo de intervención sobre el grupo control.

Respecto a la actitud hacia la vida en prisión: B, D y F, el área más distante es la F con 19.6 puntos de diferencia, luego la D con 14.3 y la única con una distancia inversa es la B con - 1.8, es la única subescala donde el grupo de intervención obtiene menos puntos que el grupo control.

Estos datos dan pauta para interpretar favorablemente la aplicación del programa y el impacto que tuvo en los internos participantes. A través de estos resultados se observa que la evolución en algunas actitudes fue significativa y que existe una percepción más favorable sobre sí mismos.

1.1.2.3.5. Comparación de resultados del grupo de intervención entre la primera (pre-test) y segunda aplicación (post-test).

Para poder comparar los resultados entre las dos aplicaciones, se seleccionaron de los 59 instrumentos de noviembre, los 26 de los internos participantes con mayor constancia en el taller.

Los instrumentos se reordenaron para sacar el promedio grupal de los que permanecieron. Los resultados de estos promedios grupales aparecen en la tabla ACT 6 y en la gráfica ACT 6 respectivamente.

TABLA ACT 6

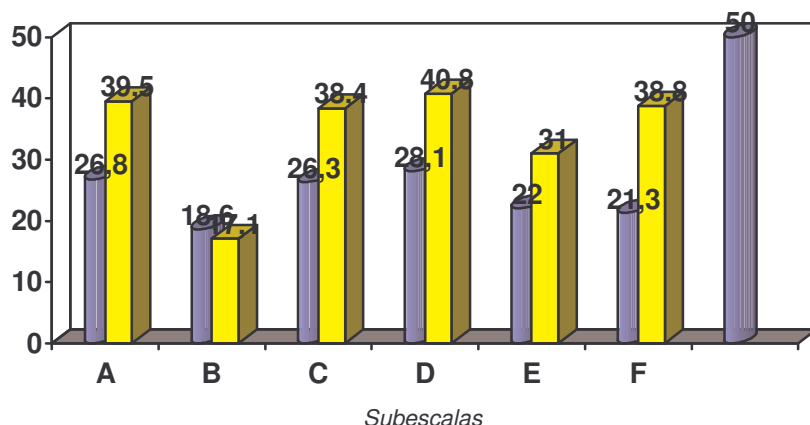
Nuevo orden de los resultados de la primera aplicación en noviembre de los 26 internos participantes en el grupo de intervención.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
A	32	21	35	23	35	23	21	22	28	35	23	28	21	21
B	22	15	20	19	20	16	20	12	24	17	18	24	17	18
C	35	25	24	20	28	21	24	23	30	40	26	30	25	24
D	42	28	22	20	22	22	26	26	32	42	28	32	28	26
E	27	17	18	17	18	17	22	18	28	38	15	28	17	21
F	33	25	20	16	25	18	14	23	24	25	22	24	25	14

15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	T	M
20	33	25	28	23	35	25	30	30	32	20	30	699	26.8
14	20	16	16	18	23	19	20	20	21	14	21	484	18.6
20	25	21	30	21	28	28	32	30	27	19	30	686	26.3
23	22	20	30	22	30	28	28	40	24	28	42	733	28.1
18	18	17	23	17	28	23	30	25	30	18	25	573	22
16	20	18	15	17	24	17	28	22	28	20	22	555	21.3

GRAFICA ACT 6

Perfil comparativo del grupo de intervención entre las aplicaciones de nov. y junio



* Barras cilíndricas (azul) resultados de noviembre 1999

* Barras rectangulares (amarillo) resultados de junio 2000

* Barra final: referente de puntuación (50 máximos)

En el grupo de intervención se observa un claro crecimiento en casi todas las subescalas de esta evaluación. Con relación a las tres subescalas referentes a la actitud hacia sí mismo el crecimiento se manifiesta así:

* En la de Autocuidado (A) hay un ascenso de 12.7 (26.8 a 39.5)

* En la de Autoconcepto (C) hay un ascenso de 12.1 (26.3 a 38.4)

* En la de Asertividad (E) hay un ascenso de 9 (22 a 31).

Con relación a la actitud hacia la vida en prisión, los resultados son:

* Solo en Percepción del centro (B) disminuye 1.5 (18.6 a 17.1)

* En Participación y Socialización (D) crece un 12.7 (de 28.1 a 40.8)

* En Aceptación del estilo de vida (F) crece un 17.5 (de 21.3 a 38.8)

Esta última subescala (F) es la que registra el crecimiento más significativo en los internos, entendiéndose un mayor sentido de adaptarse a la realidad que viven, después es la de participación y socialización (D) a la par del autocuidado (A), luego la de autoconcepto (C). El único descenso se presenta en la subescala de percepción del centro (B), con - 1.5.

Se destaca el crecimiento en las áreas A, C, D y F de forma significativa, lo cual nos reporta un avance en los internos en autocuidado, mejora de autoconcepto, mayor implicación en las actividades del centro y mayor aceptación del estilo de vida mientras estén en el centro.

Para facilitar la comprensión de las diferencias en los resultados se presenta el siguiente cuadro comparativo:

<i>Subescala</i>	<i>Resultado grupo de intervención noviembre *</i>	<i>Resultado grupo de intervención junio</i>	<i>Diferencia entre noviembre y junio</i>	<i>Resultado de muestra total en noviembre</i>	<i>Diferencia del total de la muestra</i>
<i>Autocuidado</i>	26.8	39.5	+ 12.7	27.3	+ 12.2
<i>Percepción</i>	18.6	17.1	- 1.5	18.6	- 1.5
<i>Autoconcepto</i>	26.3	38.4	+ 12.1	25.7	+ 12.7
<i>Participación</i>	28.1	40.8	+ 12.7	27.5	+ 13.3
<i>Asertividad</i>	22	31	+ 9	21.6	+ 9.4
<i>Aceptación</i>	21.3	38.8	+ 17.5	20.8	+ 18

* Obtenido de la selección de los 26 instrumentos de los internos participantes

La subescala que refleja un mayor crecimiento en junio con relación a noviembre es la de Aceptación al estilo de vida (F). Un 17.5 en sus propios instrumentos y un 18 con relación al total de la muestra.

Tres áreas que sostienen un crecimiento promedio son las de Autocuidado (A) con 12.7, Participación (D) con 12.7 y Autoconcepto (C) con 12.1. Y respecto al total de la muestra en noviembre, el crecimiento es igualmente proporcional: 12.2 (A), 13.3 (D) y 12.7 (C).

En Asertividad (E) se da un crecimiento de 9 y 9.4 (total de la muestra). El descenso único presentado es en el área de Percepción del centro (B) con - 1.5

1.1.2.3.6. Comparación de resultados del grupo control entre la primera (pre-test) y la segunda aplicación (post-test).

Para poder comparar los resultados entre las dos aplicaciones, se seleccionaron de los 59 instrumentos de noviembre, los 21 de los internos que apoyaron como grupo control.

Los instrumentos se reordenaron para sacar el promedio grupal de los que permanecieron. Los resultados de estos promedios grupales aparecen en la tabla ACT 7 y en la gráfica ACT 7 respectivamente.

TABLA ACT 7

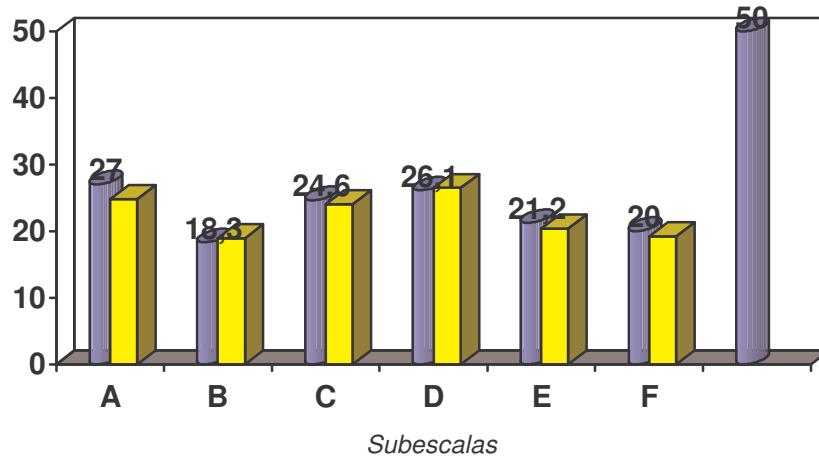
Nuevo orden de los resultados de la primera aplicación en noviembre de los 21 que fueron grupo control

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A	25	32	35	30	35	25	28	23	23	22	35
B	19	20	19	21	23	18	17	18	18	19	20
C	30	32	38	30	28	21	28	20	21	20	26
D	28	40	42	42	30	21	30	22	22	20	22
E	25	25	38	25	28	17	23	17	17	19	18
F	17	30	25	22	24	18	15	18	19	16	25

12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	T	M
25	20	30	20	23	25	35	23	19	35	568	27
16	14	20	14	17	19	20	16	15	23	386	18.3
21	18	25	19	20	22	28	21	22	28	518	24.6
24	23	23	26	20	20	22	22	20	30	549	26.1
17	17	26	18	17	16	18	17	20	28	446	21.2
18	16	20	20	17	16	25	18	18	24	421	20

GRAFICA ACT 7

Perfil comparativo del grupo de control en ambas aplicaciones



* Barras cilíndricas (azul) resultados de noviembre 1999

* Barras rectangulares (amarillo) resultados de junio 2000

* Barra final: referente de puntuación (50 máximos)

En la mayoría de las subescalas las distancias son relativamente pequeñas, en cuatro se da un descenso y en dos un crecimiento.

* En Autocuidado (A) de 27 desciende a 24.8 (2.2)

* En Autoconcepto (C) de 24.6 desciende a 24 (0.6)

* En Asertividad (E) de 21.2 desciende a 20.4 (0.8)

* En Percepción del centro (B) de 18.3 sube a 18.9 (0.6)

* En Participación y socialización (D) de 26.1 sube a 26.5 (0.4)

* En Aceptación del estilo de vida (F) de 20 desciende a 19.2 (0.8)

Para facilitar la comprensión de las diferencias en los resultados dentro del grupo control se presenta el siguiente cuadro comparativo:

Subescala	Resultado de grupo control en noviembre *	Resultado de grupo control en junio	Diferencia entre noviembre y junio	Resultado de muestra total en noviembre	Diferencia del total de la muestra
Autocuidado	27	24.8	- 2.2	27.3	- 2.5
Percepción	18.3	18.9	+ 0.6	18.6	+ 0.3
Autoconcepto	24.6	24	- 0.6	25.7	- 1.7
Participación	26.1	26.5	+ 0.4	27.5	- 1
Asertividad	21.2	20.4	- 0.8	21.6	- 1.2
Aceptación	20	19.2	- 0.8	20.8	- 1.6

* Obtenido de la selección de los 21 instrumentos de los internos participantes

La diferencia entre la aplicación de noviembre y la de junio con la del total de la muestra, es relativamente mínima.

- * En la subescala de Autocuidado (A) es de 0.3 décimas menos del total
- * En la subescala de Percepción (B) es de 0.3 décimas favorables
- * En la subescala de Autoconcepto (C) es de 1.1
- * En la subescala de Participación (D) tal vez sea la más significativa por mostrar una diferencia de 0.4 en el mismo grupo y -1 con relación al total
- * En la subescala de Asertividad (E) hay una diferencia de 0.4 décimas
- * En la subescala de Aceptación (F) una diferencia de 0.8 décimas.

1.1.3. Integración de datos del análisis cuantitativo.

- Escala de Autoconcepto AFA de Musitu et al (1991).

Una vez realizadas las dos aplicaciones de la escala y realizado el estudio comparativo de los datos, tanto en el grupo de intervención como en el grupo control se presentan las siguientes conclusiones:

Con relación al grupo de intervención en sus dos aplicaciones se observa un crecimiento en las cuatro áreas que se evalúan. En el área académica se obtiene un crecimiento en 10.2 (75.2 a 85.4); en el área social se crece en 6.2 (84.8 a 91); en el área emocional crecen en 15 (41.5 a 60.1) y en la familiar un 4.1 (91 a 95.1).

El aspecto emocional es el aspecto más favorecido en cuanto su crecimiento en los internos después de la intervención (15), seguida del área académica (10.2), luego la social (6.2) y por último la familiar (4.41).

Comparando el grupo de intervención con el grupo control, una vez aplicada esta primera fase del programa se observan los siguientes resultados: en el área académica hay una diferencia a favor del grupo de intervención en 22.6 puntos (85.4 – 62.8); en el área social una diferencia favorable al grupo de intervención en 9 puntos (91 – 82); en el área emocional también el grupo de intervención supera al grupo control en 16.8 (60.1 – 43.3) y el área familiar crece más en el grupo de intervención en 8.1 (95.1 – 87).

El aspecto con mayor crecimiento en la comparación de ambos grupos se presenta en el área académica (22.6), seguido del emocional (16.8), luego el social (9) y por último el familiar (8.1). Estos datos son significativos ya que puede interpretarse que el que el programa ha tenido un impacto positivo en los internos participantes en el programa con relación al grupo control, principalmente en el aspecto académico y emocional. Y también un crecimiento en lo social y familiar.

El hecho que en las cuatro áreas se den diferencias positivas en el grupo de intervención, pueden atribuirse a la efectividad de su participación en el programa y de que algunas de sus necesidades en estas áreas de formación fueron atendidas de manera satisfactoria.

Es significativo que el área académica esté por encima de las otras tres áreas. Esto refleja que es uno de los aspectos con mayor crecimiento durante la intervención. De igual manera el área emocional tuvo un crecimiento importante, lo cual coincide con los resultados presentados a lo largo del capítulo seis, donde se menciona que el campo emocional en los internos tuvo una significatividad en su vivencia y en su evolución personal.

Las áreas social y familiar, aunque con menos puntos, tuvieron un crecimiento importante en el grupo de intervención con relación al grupo control. De igual manera coincide con el proceso de aplicación del programa donde el tema familiar sigue siendo una necesidad pendiente a atender en la mayoría de los internos.

- Escala de Clima Social: Instituciones (CIES) de Moos et al (1984).

Al realizar el estudio comparativo con los datos de ambas aplicaciones con el grupo de intervención, se concluye lo siguiente: hubo un decrecimiento en los resultados en las 9 subescalas que componen el instrumento en la segunda aplicación, con relación a la primera.

En la subescala de Implicación (IM) bajó 2.1 (55.1 a 53); en la de Ayuda (AY) bajó 1.4 (47.7 a 46.3); en la de Expresividad (EX) bajó 2.7 (49.2 a 46.5); en Autonomía (AU) bajó 4.6 (50.7 a 46.1); en Realidad (RE) bajó 3.3 (49.5 a 46.2); en Personal (PE) bajó 1.9 (46.4 a 44.5); en Organización (OR) bajó 2 (53.2 a 51.2); en Claridad (CL) bajó 1.6 (45.6 a 44) y en Control (CN) bajó 2.5 (47 a 44.5).

En todas las subescalas la disminución es evidente. La que más desciende es la de Autonomía (AU), con 4.6, lo cual significa que la animación hacia los internos a tomar iniciativas, programando actividades y participando e la dirección del centro, es menos valorada que en noviembre.

La de Realidad (RE) es la segunda con mayor disminución, con 3.3. Lo cual significa que los internos valoran menos eficaz que en noviembre la atención en cuestiones de orientación para cuando dejen el centro, también en aspectos de formación profesional, proyectos de vida y cuestiones de trabajo.

Otro aspecto importante que disminuye en valoración de los internos con relación a noviembre es el de Expresividad (EX). Baja en 2.7, lo cual refleja que los internos se sienten con menos posibilidad de expresar sentimientos de forma abierta en la vida ordinaria del centro. El cuarto aspecto donde la disminución es más significativa es la de Control (CN) con 2.5., lo cual refleja que los internos, con relación a noviembre perciben mayores medidas de supervisión y más reglas de control hacia ellos.

Las demás subescalas sufren también un descenso en su apreciación. Con lo cual puede interpretarse que el programa de intervención ha tenido un impacto importante para despertar el sentido crítico hacia la vida del centro. El nivel de exigencia hacia el sistema penitenciario aumentó en la demanda a sus necesidades. Además los factores de relación con los custodios y autoridades influyeron significativamente en la valoración que hacen los internos en esta escala.

En la comparación de resultados del grupo de intervención con relación al grupo control, también se observan diferencias significativas en las valoraciones de las diferentes subescalas. Si las valoraciones de los participantes en el taller disminuyeron significativamente, todavía en el grupo control disminuyeron más.

En la subescala de Implicación (IM) el grupo control obtiene 7 puntos menos que el grupo de intervención; en la de Ayuda (AY) 4.5; en la de Expresividad (EX) 7.5; en la de Autonomía (AU) 0.7; en la de Realidad (RE) 1.5; en la Personal (PE) 2.4; en la de Organización (OR) 0.7; en la de Claridad (CL) 0.3 y en la de Control (CN) 4.4.

Con estos datos puede interpretarse que la participación en el programa despertó en los internos del grupo de intervención, un sentido más crítico a la realidad del centro en los diferentes aspectos que lo integran. El tener la oportunidad de revisar diversos contenidos y el haber participado en discusiones de grupo les creó una conciencia diferente y un sentido de mayor exigencia ante lo que el centro les ofrece y lo que les debería ofrecer. Los resultados que se plantean a lo largo del capítulo seis, dan cuenta del sentido de observación y espíritu crítico de los internos ante las diversas circunstancias que forman parte de su vida en el centro. Esto se ve reflejado igualmente en los datos de estas escalas cuantitativas.

- Escala de Actitudes de Delgadillo (1999) (*ad hoc*).

Entre la primera y la segunda aplicación de la escala de Actitudes, con el grupo de intervención, se observan cambios importantes en los resultados. En las subescalas relacionadas con actitudes hacia si mismo, se obtuvo un crecimiento en las tres. En Autocuidado y Autoestima (A) se tuvo un aumento de 12.7 (26.8 a 39.5); en mejora de Autoconcepto (C) se creció en 12.1 (26.3 a 38.4) y en Asertividad (E) se creció en 9 (22 a 31).

En las actitudes hacia la vida en prisión, también hubo un crecimiento en dos de ellas y la notable disminución en una. En la Percepción del centro (B) es donde disminuye el porcentaje en 1.5 (18.6 a 17.1), es la única disminución de todas las subescalas. En la Participación y Socialización en la vida del centro (D), hay un crecimiento de un 12.7 (28.1 a 40.8) y en la Aceptación del estilo de vida (F) en un 17.5 (21.3 a 38.8).

Con estos resultados se puede interpretar que el taller en esta primera fase de la intervención ha tenido un impacto importante en la vida de los participantes en cuanto a la modificación de algunas actitudes. De ellas se destacan con mayor crecimiento las de autocuidado y mejora del autoconcepto en las relacionadas consigo mismos. Y en las referidas a la vida en prisión las que cambian son las de aceptación del estilo de vida y la de participación en la vida del centro. El dato que sobresale es la única disminución que se presenta en la subescala de percepción del centro en 1.5, lo cual refleja que en este campo hay una continuidad en la actitud o una mayor exigencia en su valoración hacia el centro.

Confrontando los resultados de la segunda aplicación entre el grupo de intervención y el grupo control, se aprecia un crecimiento mayor de los participantes en el taller con relación a los no asistentes. En las áreas A, C y E relacionadas con la actitud hacia sí mismo, hay diferencias de 14.7, 14.4 y 10.6 respectivamente, donde el grupo de intervención creció más. Y en las áreas D y F, las diferencias son de 14.3 y 19.6 respectivamente, únicamente en la subescala B, el grupo control supera al de intervención en 1.8.

Estas diferencias en los datos, tienen especial significatividad por reflejar que los internos participantes en el programa tuvieron la oportunidad de crecer en algunos aspectos de su persona. La actitud hacia sí mismo que se evaluó desde el Autocuidado (A), Autoconcepto (C) y Asertividad (E), es la que de manera clara refleja un crecimiento importante en el grupo de intervención frente al grupo control. Y ante las áreas de Participación (D) y Aceptación (F), se observa de igual manera un crecimiento.

El hecho de que la subescala de Percepción del centro (B) revele menor puntaje en la diferencia, viene a significar que los internos participantes en el programa desarrollaron un mayor sentido de exigencia y sentido crítico ante la realidad del centro.

Destaca también la coincidencia que la subescala de percepción del centro sigue siendo la menos valorada, en ambos grupos.

Cuadro sinóptico de la población y la muestra (Análisis cuantitativo)

Este cuadro muestra gráficamente las diferentes etapas del proceso de aplicación de la intervención atendiendo la población y la muestra de internos participantes. La representación se hace tomando como ejemplo la escala AFA (Autoconcepto de Musitu et al, 1991), entendiendo que las demás escalas siguieron el mismo proceso de realización.

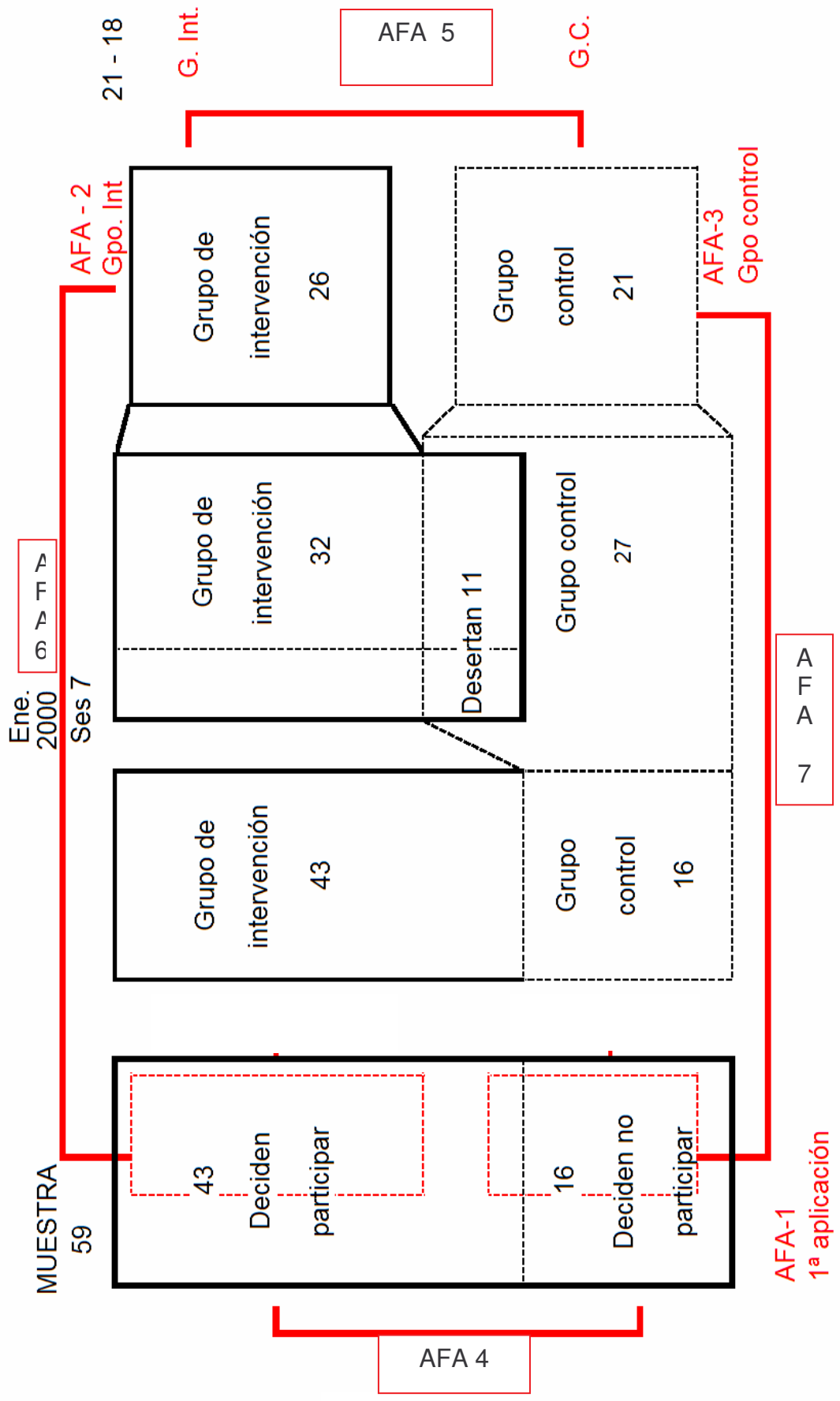
La población se compone de un total de 81 jóvenes internos que tienen el rango de edad requerido para la intervención: 18 a 25 años. La muestra son 59 internos que inicialmente decidieron participar en el programa.

- + La parte AFA-1 representa la primera aplicación (pre-test) de la escala al total de la muestra (59 internos).
- + La parte AFA-2 presenta los resultados de la segunda aplicación (post-test) a los 26 internos que participaron como grupo de intervención.
- + La parte AFA-3 presenta los resultados de la segunda aplicación (post-test) a los 21 internos que apoyaron como grupo control.
- + La parte AFA-4 presenta los resultados comparativos entre el grupo de intervención y el grupo control en la primera aplicación (pre-test) de la escala.
- + La parte AFA-5 presenta los resultados comparativos entre el grupo de intervención y el grupo control en la segunda aplicación (post-test) de la escala.
- + La parte AFA-6 presenta los datos comparativos entre la primera (pre-test) y la segunda aplicación (post-test) del grupo de intervención.
- + La parte AFA-7 presenta los datos comparativos entre la primera (pre-test) y la segunda aplicación (post-test) del grupo control.

POBLACIÓN = 81
Jóvenes de
18 a 25 años

POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

NOV. 1999 INTERVENCIÓN EVALUACIÓN
DIC. 1999-JUNIO 2000 JUN. 2000



1.2. Evaluación cualitativa

Las técnicas utilizadas para evaluar cualitativamente el programa fueron: la observación participante, la conversación cotidiana, la entrevista y las actividades implementadas en las sesiones. Se presentan a continuación los resultados obtenidos mediante estos instrumentos.

1.2.1. Observación participante

El empleo de esta técnica proporcionó información especial, por la implicación que se estableció entre los participantes en el taller y los facilitadores. Como lo plantean algunos teóricos, principalmente Taylor y Bogdan (1986), la observación participante debe involucrar al investigador y los informantes en un proceso sistemático de recogida de datos.

Atendiendo a las consideraciones que hacen estos autores, se tuvieron en cuenta los escenarios, las actividades, las personas, el lenguaje y las circunstancias que rodearon la experiencia del taller. Con base en estos elementos se plantean ahora los resultados de las observaciones realizadas.

Para realizar las observaciones se tomó como referencia el instrumento diseñado para este fin, el cual se presenta en el apartado 1.6.6.1.5., del capítulo 5. Conforme se avanzaba en la aplicación del taller, los facilitadores integraron las observaciones realizadas en cada sesión para presentarlas en el apartado de los resultados.

Tomando como punto de partida estas observaciones realizadas en cada sesión, se realiza ahora el análisis de dichos resultados. El planteamiento se hace atendiendo el proceso evolutivo del taller, para descubrir el avance progresivo de las actitudes conforme el orden de las sesiones. La presentación se hace tomando como referencia las actitudes hacia sí mismo y hacia la vida en el centro, que son los criterios eje de la intervención. De estas se describen las que resultan más significativas de acuerdo a los objetivos propuestos.

En el primer cuadro se presentan las observaciones referidas a la actitud hacia sí mismo y en el segundo las referidas a la vida en el centro. Después de cada cuadro se hace una integración de las actitudes más significativas. Esta relación que se presenta es el resultado de las observaciones realizadas por el equipo de intervención a partir de la guía de observación que se presenta en el apartado 1.4.4.1., del capítulo 5 de esta investigación.

Al final del apartado de observaciones se presenta también un cuadro de las habilidades sociales observadas mediante esta guía, destacando algunos rasgos significativos de evolución, conforme el proceso de la intervención.

SESION	ACTITUDES hacia si mismos y hacia el grupo
5	- Buen ánimo para participar en el trabajo de grupo. - Puntualidad. - Miedo al hablar en público, en la mayoría de participantes.
6	- Puntualidad. - Manifiestan cualidades para la representación teatral.

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Eso de la actuación es chido (bonito), no me daba cuenta que tenía cualidades para eso”.</i> - Tienen a proyectar su propia vida, valores, preocupaciones e intereses, en las representaciones teatrales.
8	<ul style="list-style-type: none"> - Mantienen más el silencio cuando otro compañero habla. - Manifiestan alegría en el trabajo y expresan disfrutar las actividades. - Expresan gratitud por participar en este taller.
9	<ul style="list-style-type: none"> - Modifican su comportamiento ante personas desconocidas (visitas) y también ante las autoridades del centro. - Se les dificulta socializar con desconocidos. - Mostraron gestos de gratitud hacia los visitantes.
10	<ul style="list-style-type: none"> - Expresan percepciones negativas de sí mismos, sentimientos de abandono, de rechazo, baja autoestima, poca valoración externa.
11	<ul style="list-style-type: none"> - Encuentro rico en contenidos, profundidad y nivel de implicación. - Crecen en silencio, atención, escucha. Hubo expresiones vivas en contenidos verbal y no verbal. - Continúan expresando visiones poco positivas de sí mismos.
12	<ul style="list-style-type: none"> - Se va creciendo en confianza y apertura.
13	<ul style="list-style-type: none"> - Muestran dificultad para describirse a sí mismos, tanto exterior como interiormente. - La participación sigue siendo animada. Expresan su interés y optimismo por este tipo de talleres.
14	<ul style="list-style-type: none"> - Sesión vivida con tensión, dispersión y un ambiente poco agradable, provocado por un conflicto suscitado en la vida cotidiana entre ellos.
15	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría sigue siendo puntual, cuida su presentación personal y limpieza. - Hay varios de ellos que especialmente se distinguen en su limpieza personal y en su trato amable y atento.
16	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiestan expresiones de alegría, espontaneidad, tranquilidad y naturalidad. - Se observa dificultad para identificar rasgos de su persona y piden ayuda a sus compañeros para poder describirse. - <i>“Necesito conocerme más, porque necesito cambiar”.</i>
17	<ul style="list-style-type: none"> - Muestran alegría y apertura al diálogo espontáneo al principio de la sesión. - Se observa mayor implicación en el trabajo y un sentido de pertenencia al grupo. - Comentan como tarea el atender conflictos interpersonales.
18	<ul style="list-style-type: none"> - Hay un clima de expresión más abierto, libre y con mayor participación del grupo. - Se sigue observando una tendencia natural a las autodescripciones negativas de sí mismos, a pesar de conocer sus cualidades. - <i>“Al salir de aquí nadie me va a querer porque soy un delincuente”.</i>
19	<ul style="list-style-type: none"> - Se vive un ambiente de cercanía y familiaridad principalmente en el momento previo a la sesión de trabajo. Hay diálogo espontáneo interesante para todos. - Durante el trabajo se mantiene una participación intensa y profunda. - Muestran actitudes de escucha, participación, expresión de sentimientos, con un lenguaje corporal significativo (lágrimas).
20	<ul style="list-style-type: none"> - Hay mayor implicación y buena participación en las actividades. - Muestran dificultad para representar habilidades sociales de forma adecuada. - Hay una tendencia natural a reflejar los valores y costumbres familiares en sus representaciones teatrales.

21	<ul style="list-style-type: none"> - Expresan rasgos más positivos de sí mismos. - Explican proyectos de vida para recuperar su familia y mejorar su relación de pareja.
22	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiestan buen ánimo y disposición ante el trabajo. - Tienen expresiones naturales y espontáneas.
23	<ul style="list-style-type: none"> - Muestran mayor implicación y profundidad en el tema de valores y formación de los mismos. - Hay un crecimiento significativo en la expresión de opiniones y sentimientos. - Ha sido una sesión rica en gestos, miradas, tonos de voz y otras expresiones no verbales.
24	<ul style="list-style-type: none"> - Ha sido una sesión donde todos participaron expresando algún comentario. Se observó especial implicación en este tema. - Expresaron propuestas para un cuidado y atención mayor a sus necesidades a través de programas y actividades de este tipo.
25	<ul style="list-style-type: none"> - Mostraron una especial actitud de preocupación y solidaridad ante lo que sucedió al equipo de facilitadores.
26	<ul style="list-style-type: none"> - Expresan a través de sonrisas y comentarios el buen ánimo ante el trabajo. - Manifiestan una actitud especial de autocuidado interior a través de la frase: <i>“Es mejor no hacer caso a los conflictos con los custodios para no amargarnos la vida”</i>. - Reflejan nuevas formas de ver la vida y jerarquizar los valores.
27	<ul style="list-style-type: none"> - Hoy hubo dispersión y falta de concentración en el trabajo. La causa fue tener custodios del centro, vigilando las actividades. - Cambian su actitud al sentirse observados por los custodios, se tornan menos participativos y tienden a dispersarse mentalmente.
28	<ul style="list-style-type: none"> - Hoy hubo buena participación, alegría y espontaneidad. Trabajan mejor cuando no son observados. - Hay especial riqueza en el trabajo en equipo e interés por escuchar los comentarios de los compañeros.
29	<ul style="list-style-type: none"> - Se observa un crecimiento en su interés por su aseo y presentación personal ya en la mayoría. Este es un punto de evolución importante. - Hay mayor implicación en las actividades, menos resistencia hacia los juegos iniciales, mayor apertura y cercanía con todo el grupo. - Algunos tienen altibajos en su rendimiento en el taller, provocado por situaciones especiales que viven y que van atendiendo en entrevistas.
30	<ul style="list-style-type: none"> - Hay una identificación de la mayoría en la necesidad de no haber tenido el apoyo familiar en su proceso de vida.
31	<ul style="list-style-type: none"> - Muestran una actitud de mayor apertura para comentar aspectos personales y familiares ante el grupo. - Una coincidencia mayoritaria es la importancia de la familia en su vida. - Hoy varios comentaron conceptos más positivos de sí mismos.
32	<ul style="list-style-type: none"> - Se observa el liderazgo marcado en algunos de ellos. - Algunos que suelen ser más reservados en comentarios y participación, hoy se distinguieron en habilidades para la representación teatral. - Se vive un buen ambiente de trabajo. - Se van escuchando cada vez más conceptos positivos de ellos. - Van perdiendo el miedo para hablar sobre aspectos más personales, sobre quienes se han mostrado más reservados.
33	<ul style="list-style-type: none"> - Muestran serenidad y tranquilidad, tanto en sus rostros, como en otras expresiones verbales y no verbales. - Su presentación personal sigue mejorando. - Hoy se dio una especial implicación en el trabajo, hay mejor actitud de

	<p>escucha y tolerancia a otras opiniones, aunque no faltan algunos que pierden el control ante comentarios contrarios a los suyos.</p> <p>- Quienes han sido más reservados van participando más.</p>
34	<p>- Hoy mostraron especiales habilidades para la narración y expresión teatral.</p> <p>- Muestran mayor facilidad para integrar y expresar un autoconcepto positivo; descubren aspectos buenos de sí mismos pero que nunca los habían querido reconocer.</p> <p>- Manifiestan una actitud especial por su crecimiento personal al solicitar un buen número de ellos entrevista personal.</p> <p>- En cuatro de ellos se observa una actitud y evolución positiva de forma significativa. Son ejemplo de constancia, empeño, disposición para el trabajo, puntualidad, presentación personal y apertura al acompañamiento personal.</p>
35	<p>- Muestran mayor naturalidad y soltura en la representación de habilidades sociales.</p> <p>- Hay una diferencia significativa respecto a la sesión 20.</p>
37	<p>- Los momentos iniciales siguen resultando dinámicos, alegres y espontáneos; propician el acercamiento, la confianza y familiaridad.</p> <p>- Un número importante de ellos reflejan mediante un instrumento de evaluación, tener los tipos de carácter menos favorecidos, según la escala de Heymans-Le Senne: apático y amorfo. Otros los intermedios: nervioso, sentimental, flemático y sanguíneo. Y unos pocos el apasionado y el colérico.</p>
38	<p>- Muestran una implicación e interés especial por conocer más rasgos de carácter y buscar los propios. Hay una tendencia en la mayoría de querer tener todos los tipos de carácter.</p> <p>- En sus representaciones siguen reflejando situaciones de vida personal, de familia y de lo que viven en el centro.</p> <p>- Hoy se vivió una experiencia especial de conflicto interpersonal a raíz del liderazgo de equipo. Un momento que se aprovechó para analizarlo educativamente y aprender de él.</p> <p>- En algunos se observa una habilidad mediadora ante el conflicto.</p> <p>- En otros sigue siendo necesario trabajar a nivel personal aspectos de regulación emocional.</p>
39	<p>- La participación de quienes menos hablaban sigue aumentando significativamente.</p> <p>- Ante las tipologías de carácter más positivo, manifiestan un interés algunos de ellos por verse proyectados de esta forma.</p> <p>- En los comentarios finales, todos participaron, sin excepción.</p>
40	<p>- Hoy hubo participación verbal de todos los internos, incluso algunos hablaron hasta tres veces. Ha sido una sesión importante en el tema de la participación grupal.</p> <p>- Muestran una actitud de escucha ante los comentarios de compañeros y facilitadores.</p> <p>- Manifiestan una implicación especial en las actividades y un sentido de pertenencia al grupo.</p>
41	<p>- Hoy hubo una fuerte implicación en el tema. Mostraron interés especial para escuchar los comentarios de compañeros, por sentirse identificados con ellos.</p> <p>- Con esto sigue creciendo el nivel de confianza.</p>
42	<p>- Involucrados en una película que dicen que es para 'niños'.</p>
43	<p>- Se ha vivido un momento de integración grupal intenso y emotivo. Se dio una expresión de sentimientos muy fuerte en grupo, acompañada de</p>

	<p>expresiones vivas y algunas lágrimas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una actitud de mucho respeto ante los comentarios y gran identificación por las situaciones que viven los compañeros. - Muestran una sensibilidad especial y una capacidad de análisis de las situaciones.
45	<ul style="list-style-type: none"> - Sesión enriquecedora, profunda y con mucho sentido familiar. - Hubo expresiones emotivas y fuertes sobre experiencias de vida en el centro; vivencias impactantes acompañadas de signos no verbales.
47	<ul style="list-style-type: none"> - Insisten los internos en que les es más fácil identificar en ellos mismos los rasgos negativos que los positivos. - Hoy mantuvieron más el silencio que la participación hablada.
48	<ul style="list-style-type: none"> - Se continúa con el trato familiar, alegre, cercano y abierto ante el trabajo en grupo.
49	<ul style="list-style-type: none"> - Muestran un interés por expresar sus impresiones sobre la película revisada (Kid's). - Se observa que ha tenido un impacto especial en ellos, la película.
50	<ul style="list-style-type: none"> - Comentan los internos que se ven reflejados en la película Kid's. - A partir de los comentarios que hicieron sobre otra película (Perfume de mujer), manifiestan algunos de ellos una buena capacidad de análisis de la situación y conclusiones bien presentadas. - Muestran capacidad de autoobservación y autoanálisis. - Manifiestan mayor libertad y gusto por el trabajo en grupo.

De las actitudes hacia sí mismo observadas a lo largo de la intervención en este taller, delineadas en este cuadro previo, se puede concluir que el crecimiento más significativo se ha dado en los siguientes rasgos:

1.- La actitud de interés y participación en el taller la mayor parte de las sesiones fue positiva, esto se manifestó en su puntualidad, su constancia, su alegría y buen ánimo. Esto pone de manifiesto el deseo de superación y crecimiento personal.

2.- Hubo un crecimiento en la actitud de escucha, atención, silencio y respeto, en los momentos de trabajo grupal. Estos rasgos que en el inicio del taller eran una necesidad significativa, durante el taller se fueron modificando.

3.- Manifiestan los internos haber logrado un mayor conocimiento de sí mismos, descubrimiento de cualidades importantes y aspectos positivos de su persona que nunca imaginaron poseer. Además el clarificar con mayor facilidad algunos valores que los identifican y expresar el aprecio por amigos y familia.

4.- De la descripción de rasgos totalmente negativos sobre su persona, logran los internos incorporar características positivas de sí mismos en su autoconcepto. La visión positiva de sí mismos es uno de los avances más significativos del taller.

5.- De las cualidades descubiertas a lo largo del taller, sobresalen su creatividad, su habilidad para el dibujo, para la actuación teatral, su agilidad mental, su capacidad de análisis y su espíritu crítico. Además el descubrimiento de habilidades para el mundo académico.

6.- La implicación en las diferentes actividades, en la integración al grupo y la capacidad de trabajo en equipo son otros rasgos con un crecimiento importante. Hubo una evolución positiva en su expresión de opiniones, en su apertura al hablar de aspectos personales, en su espíritu de colaboración, en la familiaridad mostrada y en la cercanía hacia compañeros y facilitadores.

7.- Expresan una actitud positiva de aprecio y valoración por su propia persona, un crecimiento en sus niveles de comunicación con compañeros y familia y un cambio en la percepción de algunos de ellos.

Se observa que las tareas más importantes para seguir atendiendo son:

1.- Mejorar en su comunicación asertiva, en la expresión adecuada de sentimientos y en la regulación de su vida emocional.

2.- Crecer en la actitud de tolerancia ante otras opiniones y en el manejo de situaciones conflictivas.

3.- En algunos mejorar su actitud de concentración y atención.

4.- En algunos mejorar la actitud ante el acercamiento con los custodios.

SESION	ACTITUDES hacia la vida en el centro
6	- Reflejan en sus representaciones la mala relación que tienen con custodios y demás autoridades del centro.
9	- Expresan abiertamente críticas negativas y rechazo a las autoridades por su actitud de 'aparato político' y el buscar quedar bien ante ellos y ante las visitas.
10	- Expresión sobre su experiencia en el centro: <i>"Aquí la pasamos muy mal, esto es un castigo"</i> .
12	- <i>"Una parte positiva de estar aquí, es que voy conociendo compañeros con quienes se puede hablar bien"</i> .
13	- Expresiones verbales fuertes sobre la disfuncionalidad del centro, lo que les afecta y sobre la actitud de las autoridades. Acompañadas de expresiones no verbales igualmente significativas.
14	- A raíz del deporte surgen conflictos entre ellos que pasan luego a la vida ordinaria y esto provoca mucha incomodidad. Esto ha repercutido en el desarrollo de este mismo taller.
15	- Otro tipo de conflictos de vida ordinaria afectan directamente el desarrollo de este taller.
17	- Expresan que el ambiente en el centro es menos tenso. Que les ha favorecido el cambio de algunos custodios de los turnos de guardia.
24	- Manifiestan una visión crítica y objetiva sobre algunos aspectos del centro: capacitación de custodios, algunas causas de la disfuncionalidad, el ambiente de corrupción del centro, etc.
25	- Mostraron una actitud de solidaridad con el equipo de facilitadores ante la actitud que los custodios han tenido en las últimas revisiones.
26	- Manifestación de una actitud de confrontación sana y asertiva de un interno hacia un custodio por estar vigilando las actividades del taller.
27	- Muestran actitud de preocupación e interés ante la entrevista del equipo de facilitadores con del director del centro, por las últimas irregularidades que suceden en la implementación del taller.
45	- Expresión de intensas experiencias sobre el sentido de la vida en prisión, donde reflejan varios una actitud positiva ante este estilo de vida. Destacan la utilidad que les ha dejado a nivel personal, el pasar de la sobrevivencia a la integración de un sentido positivo.

De acuerdo con las observaciones realizadas sobre estas actitudes, las conclusiones son las siguientes:

1.- En el inicio del taller existía una percepción negativa de la vida en el centro y de las implicaciones de vivir en él, reflejadas en comentarios negativos hacia las autoridades, los custodios, los compañeros y el ritmo ordinario de vida. Sin embargo, se aprecia a lo largo del taller una evolución importante en la actitud hacia la vida en el centro. En la sesión 45 se escuchan expresiones positivas sobre el sentido de la vida en prisión, sobre la utilidad que ha tenido en ellos, algunos aprendizajes significativos y el crecimiento que aprecian en ellos al estar ahí por la oportunidad de replantear su vida.

2.- Hubo algunas manifestaciones esporádicas de nuevas formas de trato con los custodios, de confrontaciones positivas y asertivas. Y sobre todo un crecimiento en la conciencia de atender esta necesidad.

Sin embargo, es necesario mencionar la diferencia que existe en estas actitudes: el crecimiento se observa en los rasgos que tienen que ver con ellos mismos y en su adaptación al medio ambiente, pero en lo que se refiere al centro como institución la percepción sigue siendo negativa, pues continúan los comentarios sobre la disfuncionalidad de las autoridades, los funcionarios y sobre todo de los custodios. La percepción que mantienen al final del taller hacia el centro como institución, sigue siendo negativa en todos los internos.

* Habilidades sociales observadas

En la guía de observación que se empleó durante la intervención (ver 1.4.4.1., del capítulo 5), se integraron algunas habilidades sociales que durante el proceso de intervención se fueron revisando de manera teórica y se procuró su ejercicio cotidiano. Se presentan aquí los resultados específicos sobre estas habilidades sociales observadas.

SESION	HABILIDADES SOCIALES
22	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión más libre y natural en sus comentarios. Más claridad y facilidad de palabra en la expresión de una idea. - Se expresan de forma más crítica y analítica; son propositivos. - Algunos mantienen posturas cerradas ante ideas contrarias. - Les falta mucho ejercicio en la expresión asertiva. - Confunden la agresividad con la asertividad.
23	<ul style="list-style-type: none"> - Van creciendo en la habilidad para expresar opiniones y sentimientos. - Es necesario seguir ejercitando la tolerancia a otras posturas.
26	<ul style="list-style-type: none"> - Hace falta aprender a manejar situaciones conflictivas en su relación con los custodios y autoridades del centro. Crecer en autocuidado y asertividad en la confrontación con los custodios.
28	<ul style="list-style-type: none"> - Se observa un crecimiento importante en el trabajo en equipo.
32	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos manifiestan habilidades de liderazgo positivo. - Varios de ellos cuentan con habilidades para la actuación. - <i>“Eso de la actuación es chido (bonito), no me daba cuenta que tenía cualidades para eso”.</i> - Muestran mayor habilidad al hablar en público. Tienen menos miedo.
33	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiestan un crecimiento en su habilidad para escuchar, ser tolerantes a otras posturas. - Manifiestan creatividad en sus exposiciones grupales.

34	- Muestran habilidades de creatividad en sus presentaciones ante el grupo, expresiones claras y habilidades para la narración.
38	- Hoy se manifestó un conflicto por el liderazgo, hace falta seguir creciendo en la tolerancia y en la habilidad de negociación. - Siguen mostrando creatividad y habilidades para la representación. - Es necesario seguir creciendo en la escucha y el control emocional. - Algunos tienen una habilidad especial para la conciliación grupal.

En el tema de habilidades sociales, se puede sintetizar el crecimiento en las siguientes apreciaciones:

1.- Hay una evolución significativa en la habilidad para hablar en público y en la expresión clara de las ideas.

2.- Hay un crecimiento en la expresión de lo que molesta, en la realización de críticas, opiniones y en presentar alternativas de solución a algún conflicto.

3.- También mostraron crecimiento en la expresión de aprecio y gratitud hacia los facilitadores y personas externas.

4.- Crecieron en la manifestación del liderazgo, algunos especialmente en su actitud de conciliación y la mayoría en su presentación personal.

Sin embargo se siguen observando ámbitos deficitarios, tales como: su apertura para recibir críticas de los compañeros, el pedir favores, la expresión de reconocimiento y aprecio a los compañeros, y el trato menos conflictivo con los custodios y autoridades.

1.2.2. Conversación cotidiana

El encuentro informal que se estableció en cada sesión, fue una buena oportunidad para conocer de forma indirecta las impresiones sobre el taller, la utilidad que les representaba y el impacto en general que les causaba. La conversación cotidiana fue una referencia importante para conocer datos, expresiones, sentimientos, que mediante la espontaneidad reflejaron actitudes significativas en el proceso del trabajo.

Estas conversaciones dan cuenta de la confianza establecida y del nivel de comunicación logrado entre el grupo y los facilitadores. Fueron una oportunidad natural para conocer cómo piensan, como son, qué sienten, qué les interesa, que les molesta y que les inquieta.

En este grupo el nivel de confianza y el tiempo empleado fue creciendo paulatinamente. De tratar temas de carácter general y social, se fue avanzando a temas más particulares. De un clima de reserva y aislamiento, se fue creando un ambiente de cercanía grupal y mucha familiaridad. Esto dio pie para un acercamiento individual de los internos hacia los facilitadores y promover de manera natural el espacio para las entrevistas personales.

En los cuadros siguientes se presentan los temas más significativos sobre lo que se comentó en estos espacios naturales y espontáneos, vividos tanto antes del trabajo programado, como después del mismo. Fueron estos momentos de diálogo abierto lo que se identifica como conversación cotidiana. En esta presentación se separan los temas de conversación que se refieren a su persona y los que hacen referencia a la vida en el centro.

<i>SESION</i>	<i>TEMAS de comentarios cotidianos sobre si mismos y el grupo</i>
13	- Lo que hacen en otro tipo de grupos como A.A., grupos religiosos. De estas experiencias lo que les aporta en su vida personal.
17	- Sobre cómo se sienten en el centro, experiencias positivas y negativas.
18	- La experiencia del ritmo cotidiano en el centro.
21	- Comentaron sobre la experiencia de estar implementando algunas habilidades sociales que se revisaron en el taller y están siendo retroalimentadas por los compañeros.
23	- Se habló de su torneo de fut-bol, del día de la amistad, de visitas familiares y los procesos legales de algunos.
33	- Sobre diversos temas de interés que favorecen el conocimiento e integración.
39	- Se comentó sobre lo sucedido en la sesión anterior por el conflicto del liderazgo entre compañeros. Expresan que estas situaciones son cotidianas en el centro y se quedan muchas veces sin resolver. Dicen que esta experiencia del taller les ha servido mucho para atender ese aspecto
40	- Durante la convivencia se habló de este taller y los aspectos positivos que les está reportando, valoran la riqueza del ambiente grupal y agradecen la oportunidad de vivir esta experiencia.
41	- Se habló del periodo vacacional, algunas experiencias de todos durante este tiempo.
43	- Del torneo de fut-bol intramuros.
48	- Sobre temas cotidianos de la vida en el centro.

Los comentarios en la relación cotidiana con los internos, reflejaron actitudes importantes para conocer el impacto que tenía el taller en su vida personal. Los rasgos más significativos son los siguientes:

- 1.- Reflejan el aporte que tiene en su vida personal las actividades que realizan también con otros grupos externos.
- 2.- Algunas experiencias positivas de la vida ordinaria que registran a partir de las experiencias tenidas en el taller.
- 3.- El enriquecimiento que experimentan en su persona al implementar algunas habilidades sociales en la vida ordinaria del centro.
- 4.- Aspectos de su crecimiento personal y su formación.
- 5.- Los aprendizajes que este taller les está dejando y la riqueza del ambiente grupal.

<i>SESIÓN</i>	<i>TEMAS de conversación cotidiana sobre la vida en el centro</i>
11	- Sobre lo difícil de pasar el tiempo de invierno en este lugar ante el tipo de instalaciones con que se cuenta.
13	- Valoraciones en su mayoría negativas sobre la disfuncionalidad del centro, el ambiente, las posibilidades de trabajo, entre otros.
15	- Situaciones y preocupaciones sobre la vida en el centro.
17	- Temas relacionados con la vida del centro, principalmente la relación con los custodios y sobre el deporte.

18	- Vivencias relacionadas con los custodios y autoridades.
20	- Situaciones preocupantes y tensas sobre custodios, autoridades y algunos compañeros.
24	- Sobre el cambio que se hizo en algunos dormitorios y celdas con algunos compañeros sin explicación, ni justificación, lo cual provoca incomodidad y molestia. - Expresan: “Ante estos hechos es difícil poner en práctica todo lo que aprendemos aquí”.
27	- Se comentó sobre el resultado de la entrevista con el director del centro donde se aclararon las irregularidades principalmente con los custodios.
32	- Sobre actividades deportivas que organiza el centro, sobre todo del fútbol, que es lo que más les gusta.
34	- Sobre nuevos incidentes con los custodios en el ingreso del equipo.
43	- Se comentó sobre el deporte y la utilidad que les representa. Comentan que les sirve para desconectar situaciones problemáticas que viven en el centro, que ahí se olvidan de todo. - Sin embargo, para otros el deporte es un elemento de conflicto.

De los comentarios sobre la vida en el centro, las temáticas más comentadas son:

- 1.- Aspectos de la disfuncionalidad del centro, su organización y actitudes negativas de los funcionarios.
- 2.- Cuestiones preocupantes de la vida cotidiana y los conflictos constantes con los custodios.
- 3.- Un aspecto positivo: la organización deportiva.

1.2.3. Entrevistas

La entrevista fue empleada durante la intervención con una doble finalidad: por una parte conocer el impacto y la utilidad que el taller iba dejando en los internos, y por otra el acompañarlos en la atención de algunos asuntos personales. Para la primera finalidad se empleaba un modelo de entrevista semiestructurada, sobre todo por el sentido práctico para puntualizar los aspectos que necesitaban explorarse. Sin embargo, en la mayoría de los casos se realizó la entrevista no directiva, apoyado en el modelo rogeriano que sustenta la metodología de esta intervención (Ver 1.4.4.3., del capítulo 5).

En el siguiente cuadro se presentan algunos resultados generales, se ubica el proceso en que evolucionó el interés por las entrevistas y los principales *temas* abordados en ellas. Se respetó la voluntad de cada interno de realizar la entrevista con el facilitador que le inspiraba más confianza.

SESIÓN	<i>Síntesis de resultados de las entrevistas</i>
14	- Comienzan las primeras peticiones de entrevista personal. Es un surgir espontáneo y natural de parte de los internos. Las primeras se dieron por la necesidad de aclarar algunas situaciones conflictivas con algunos compañeros del mismo grupo.
21	- Nuevas peticiones de entrevista ante la necesidad identificada para trabajar algunas de las habilidades sociales revisadas en la sesión.
29	- A partir de los temas revisados, se inquietan por atender aspectos de su vida personal y se acercan a solicitar entrevista.

32	- Continúan las peticiones de entrevistas.
34	- Más peticiones a raíz de los temas revisados. Al final de esta sesión se les propone tener una entrevista con todos y estuvieron de acuerdo. Cada quien elegiría el facilitador con quien tenerla.
36	- La situación de tensión en grupo ante el conflicto de liderazgo, propicia nuevas y urgentes entrevistas.
47	- Aumentan las peticiones de entrevistas.
	Los <i>temas principales</i> sobre los que han girado las entrevistas son: - Descubrimiento de su propia persona, de cualidades y habilidades que nunca habían tenido oportunidad de revisar. - Situaciones de historia personal. - Aspectos de vida familiar, sobre todo con la figura paterna. - Situaciones de relación con la pareja, necesidad de contactar y expresar sentimientos. - Necesidad de modificar ritmos de vida y costumbres. - Continuar con una visión de crecimiento personal. - Proyectos académicos en el momento y a futuro. - Algunos procesos legales. - Situaciones de conflictos con compañeros. - Situación de conflicto con custodios y autoridades del centro. - Necesidad de asumir con actitud positiva la vida en prisión. - Tener un proyecto de vida para cuando salgan del centro.
	Sobre el impacto principal y la utilidad: - El taller me ha servido para conocerme más, para descubrir aspectos de mí que no conocía. - Me ha servido para aprender a conocerme y hablar de mi vida personal. - Para reconocer aspectos positivos de mí, que no me animaba. - Para conocer a los compañeros y descubrir buenos amigos. - A pasarla bien y olvidarme por un momento de la rutina del centro.

Las entrevistas personales fueron un recurso importante para conocer tanto el impacto que el taller tenía en ellos, como el atender algunos aspectos de su crecimiento personal. Esta técnica favoreció el conocimiento de las actitudes más importantes de los internos. Se presentan las más significativas.

1.- Las primeras entrevistas surgen por iniciativa de ellos para atender conflictos de relación con algunos compañeros. Posteriormente se encaminan a revisar aspectos personales de su crecimiento y el aprovechamiento del taller.

2.- En las entrevistas manifiestan descubrir nuevos aspectos en su persona, tener un mayor conocimiento personal y el poder hablar de su historia personal. Además el revisar aspectos familiares, la necesidad de contactar y expresar sentimientos y de modificar ritmos de vida y algunas costumbres.

3.- A través de las entrevistas se puede concluir que existe en los internos un deseo claro de crecimiento personal y mayor conciencia de su necesidad de cambio.

4.- De los temas comunes en las entrevistas fue su situación en el centro, los conflictos constantes con los custodios, las actitudes de abandono de autoridades y funcionarios; y los roces con algunos compañeros. Esto manifiesta su deseo de cambio y la actitud por vivir con mayor tranquilidad.

5.- Sobre la utilidad que para ellos ha representado el taller destacan en las entrevistas: tener un mayor conocimiento personal, el poder hablar de su vida personal, atender asuntos relacionados con su mundo de sentimientos, reconocer aspectos positivos en su persona, el conocer más a los compañeros y poder tener nuevos amigos.

1.2.4. Actividades de sesiones

Las diferentes técnicas, cuestionarios y ejercicios implementados a lo largo de la intervención, se convirtieron en un recurso importante para obtener información y poder evaluar la evolución en las actitudes en los internos.

En los cuadros siguientes se anotan aquellos rasgos más significativos que revelaron a través de sus trabajos, escritos o dibujos. En el primer cuadro aparecen los que hacen referencia a sí mismos, en el segundo los referidos a la vida en el centro. Al final de cada cuadro se integran las conclusiones más importantes sobre las actitudes reflejadas.

SESION	ACTITUDES HACIA SÍ MISMO REFLEJADAS EN LAS ACTIVIDADES
2	- Mostraron algunas resistencias a los juegos. - Ante la falta de información precisa algunos expresaron su incomodidad de forma irritada, a lo cual se les respondió y explicó con serenidad la información necesaria. Ante esta actitud de respuesta, los internos reaccionaron igualmente de forma tranquila. Incluso algunos que habían pensado no participar en el taller, fue un gesto que los motivó a asistir.
4	- En las motivaciones para asistir comentan: <i>“Necesito cambiar, conocerme más, estas actividades me gustan, vengo para aprender cosas nuevas, porque me dijeron que estaba bien. Por curiosidad, porque no tengo otra cosa que hacer, por salir de la celda y distraerme”</i> .
5	- Ante los juegos sigue habiendo algunas resistencias, dicen que les da vergüenza y que les parecen ridículos estos juegos. - En la actividad sobre componentes de la personalidad mostraron gran desconocimiento.
8	- Se observa en las actividades mucha identificación con las experiencias de los compañeros. - En las representaciones de la actividad, reflejan su propia vida y sus experiencias personales.
10	- Hoy se percibe menos resistencia a la participación en los juegos y ejercicios. - En un ejercicio expresaron algunos sentimientos negativos hacia sí mismos, como el desaliento y el pesimismo.
11	- En la actividad de hoy expresaron una autopercepción mayormente negativa. <i>“Para mi familia soy lo peor y se que no sirvo para nada”</i> . No me quieren, la sociedad nos etiqueta por un hecho y no nos perdona nunca. - Algunos si expresan algunas visiones positivas de su persona.
13	- Manifiestan una pobre descripción de sí mismos. Identifican pocas características positivas de su persona.
15	- Expresan a partir de la actividad (y del taller), tener la oportunidad de tomar conciencia de cómo solucionar aspectos que les afectan.
16	- Identifican pocos rasgos externos de su persona. Se les hace difícil hacer una descripción de sus características físicas.

17	- Se escucharon comentarios negativos de unos hacia otros. Sigue siendo necesario e importante el trabajar aspectos de expresión asertiva.
18	- En estas actividades coinciden en comentar la falta de cercanía con la figura paterna. Expresan resentimientos hacia el padre. - Manifiestan que la familia es un punto de referencia importante en ellos. - El centro de importancia familiar reside en la figura materna. - En la actividad se reflejaron varias expresiones de autoconcepto negativo: <i>“yo no puedo, no la hago, me veo mal”</i> . - Algunos van sacando partes positivas: <i>“Me veo bien, aprendo cosas nuevas, se que puedo cambiar, soy alegre”</i> .
20	- Las representaciones que realizaron sobre habilidades sociales estuvieron pobres y algo inadecuadas. - Reconocen tener pocas habilidades de este tipo.
21	- Reflejan en el ejercicio una visión más positiva de sí mismos, aunque no faltan los rasgos negativos. - Evalúan su pasado con falta de proyectos de vida y comentan lo que a partir de ahora piensan hacer. - Se percibe la necesidad de seguir creciendo en habilidades sociales como la escucha y la tolerancia a otras posturas.
23	- Reflejan su jerarquía de valores y la influencia que ha tenido su familia en esta estructuración, principalmente su madre.
26	- Reflejan cualidades como ser: alegre, deportista, amigable, trabajador, familiar, estudioso, sincero, claridoso. - Algunos defectos: envidioso, rencoroso, vengativo, injusto y agresivo.
28	- En la actividad de hoy reflejan los ambientes de donde heredaron valores: la madre como referente principal de sus valores positivos. Los negativos los asocian a la calle, a la mala influencia de los amigos. - Hay quienes han tenido una familia con valores positivos, pero han optado por tomar los valores negativos de la calle.
29	- En el ejercicio dicen que conocen poco a su familia y por eso les gustaría convivir más con ellos y conocerlos.
30	- Manifiestan en el ejercicio de hoy necesitar mucho a su familia: papás, hermanos. Después necesitan a profesionales de ayuda, sobre todo: médicos, profesores y psicólogos.
31	- En el ejercicio se refleja: <i>“Me gustaría recibir un abrazo de mi familia y ver a mi familia unida”</i> . - <i>“Un abrazo de mi madre es más importante que otras cosas”</i> . - En otro ejercicio reflejan elementos positivos: <i>“Yo soy fiesta, soy alegría, soy unidad, soy felicidad, con música, soy familia”</i> .
32	- Hoy reflejaron características positivas de sí mismos, para contrarrestar los conceptos negativos que les ha inyectado su familia.
33	- Comentan que la convivencia y el encuentro con el grupo les ha servido para su crecimiento personal. - Dicen que esto además de ayudarles en su propio conocimiento les sirve para conocer a los compañeros. - Hoy ellos ofrecieron refrescos para el grupo y facilitadores.
34	- Comentan tener viva la ilusión por salir del centro y dedicarse a cosas de provecho. - Manifiestan deseos de cambio, ganas de hacer cosas mejores para contrarrestar los valores sociales negativos.
35	- Manifiestan un avance significativo en algunas habilidades. Comentan que los mismos encuentros en el grupo les ayudan a socializar y a entrenar estas habilidades. - Dicen que han logrado mantener la retroalimentación sobre el ejercicio

	<p>de habilidades en la vida cotidiana.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las habilidades donde se observa mayor crecimiento son: comunicación, expresión de ideas y opiniones, defender una postura. - En las que se observa mayor necesidad para seguir ejercitando es la expresión de sentimientos.
37 a 40	<ul style="list-style-type: none"> - Han sido sesiones de trabajo intenso sobre sus rasgos de personalidad y características personales. - Continúan reflejando en sus representaciones aspectos de su vida familiar y personal. - Ante el conflicto de liderazgo que se presentó, ellos mismos identifican la necesidad de dialogar individualmente con los compañeros implicados. - Fue positivo el momento de confrontación grupal sobre el conflicto.
39	<ul style="list-style-type: none"> - Faltó precisar más la diferencia de conductas entre un tipo de carácter y otro en sus representaciones.
40	<ul style="list-style-type: none"> - En la técnica de hoy expresan la utilidad del taller y de los temas del carácter como importantes para conocerse más. Manifiestan gratitud - Compartieron algunos testimonios importantes de superación y de valoración de la vivencia de grupo. - Comentaron la importancia del tema y los aprendizajes que les ha dejado a nivel personal. Dicen que es más fácil conocerse cuando leen los rasgos en un documento y pueden identificarse con ellos.
41	<ul style="list-style-type: none"> - Expresan dificultad para expresar sentimientos de afecto. Dicen que les es más fácil explotar con los sentimientos negativos. - Reconocen que les falta contactar su mundo interior, identificar sentimientos, regularlos y poderlos expresar de forma adecuada. - Coinciden en la represión de sentimientos que viven, tanto positivos como negativos y la fuerte influencia cultural y familiar para ser así. - Expresan la necesidad de crecer en expresión de sentimientos.
42	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiestan una actitud positiva al revisar una película con un guión especial.
43	<ul style="list-style-type: none"> - Los sentimientos más reflejados a partir de la película "El rey león" son: alegría, cariño, miedo, afecto, coraje, tristeza, soledad, enojo, sufrimiento, cobardía y abandono. La mayoría son de tipo negativo. - Dicen que es más fácil expresar sentimientos cuando los identifican. - Resaltan la importancia de la figura paterna. - Los valores más identificados son: lealtad, amistad, sufrimiento. - Algunas frases significativas: <i>"Importancia de los amigos para darse cuenta quien es"</i>, <i>"Necesidad de descubrirnos a nosotros mismos"</i>, <i>"Necesidad de aprender a ubicarse y asumir el pasado"</i>, <i>"Debo reconstruir lo que destruí"</i>, <i>"Debo saber cuidarme de malas influencias"</i>. - Se expusieron varios análisis importantes sobre el contenido.
45	<ul style="list-style-type: none"> - Destacan en la actividad el valor de la familia y la sociedad para el crecimiento sano. <i>"Cambiaré cuando lo decida, sé que puedo hacerlo"</i>.
47	<ul style="list-style-type: none"> - Expresan sentimientos como: estar vivo, ser alegre, tener familia, amigos, poder trabajar, tener mamá, pensar en su salida del centro. - Otro tipo de sentimientos expresados: castigos, no poder ver a la familia, el trato con los custodios, tristeza, angustia, frustración. - Se percibe y ellos mismos comentan lo difícil de expresar sentimientos de tipo positivo.
49	<ul style="list-style-type: none"> - Comentan hasta el momento de la proyección lo identificados que se sienten con lo que la película refleja.
50	<ul style="list-style-type: none"> - Comentan verse reflejados en la película y sentirse identificados son valores como: abandono, libertinaje, perdición, sexo, amistad. <i>"Es como si estuviera viendo mi vida"</i>. <i>"Verlo en la película me da tristeza y me doy</i>

	<p><i>cuenta que muchas cosas estuvieron mal, pero entonces no lo veía”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“A los chavos de hoy debe dejárseles que vivan lo que quieran, para que solos se den cuenta del daño que se provocan, ya que es difícil aprender en cabeza ajena”.</i> - De la película Perfume de mujer destacan: ganas de vivir, motivación, entusiasmo, dignidad, justicia, honestidad, apoyo, libertad, amistad. - Con relación al protagonista, uno comentó: <i>“Yo estoy aquí en la cárcel porque no hubo quien me echara la mano en mis problemas”.</i> - Destacan la importancia de los buenos amigos para enfrentar la vida. <i>“Que satisfacción y tranquilidad se ha de sentir cuando sabes que cuentas con alguien que te apoya”.</i> - Comentan: <i>“Aprendimos que el expresar sentimientos es signo de debilidad y en nuestro ambiente de familia no nos enseñaron a expresar”.</i> - Ante la expresión de sentimientos dicen ser conscientes de ello, pero se ven limitados por el medio ambiente en que viven.
--	--

Las diferentes técnicas y ejercicios implementados en las actividades del taller, fueron un apoyo para la expresión de actitudes sobre la vida personal de los internos. Algunas de las actitudes más significativas son las siguientes:

1.- En las primeras actividades manifiestan los internos su necesidad de conocerse más y aprender cosas nuevas. A través de ejercicios de representación ponen de manifiesto sus propias carencias y necesidades.

2.- Manifiestan en los inicios del taller un desconocimiento de sí mismos, expresan sentimientos negativos hacia su propia persona, realizan descripciones de sí mismos muy pobres y negativas.

3.- Conforme avanza el taller (sesión 21), comienzan a reflejar algunos rasgos más positivos de sí mismos, reconocen y expresan algunas de sus cualidades y manifiestan su necesidad de afecto y mayor relación con su familia.

4.- En las actividades de la sesión 32 expresan un mayor número de rasgos positivos sobre su persona, el deseo de cambio en su vida y un crecimiento en su capacidad de escucha y comunicación.

5.- En las actividades de las últimas sesiones manifiestan un crecimiento en su conciencia para atender su mundo de sentimientos y la expresión de los mismos. Expresan más algunos sentimientos positivos en grupo, manifiestan su deseo de seguir atendiéndose y creciendo a nivel personal.

SESION	<i>ACTITUDES HACIA LA VIDA EN EL CENTRO</i>
11	<ul style="list-style-type: none"> - Expresan impotencia ante el trato que reciben de los custodios. Esto influye en su estado de ánimo. - Comentan lo negativo del trato de algunos del personal del centro, de los custodio e incluso de su familia.
21	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa la mayoría que la cárcel ha sido su mayor fracaso y esta situación les impide una relación normal con su familia.
24	<ul style="list-style-type: none"> - La actividad de este día estuvo orientada especialmente a la vida del centro. De las cosas que cambiarían si fueran directores del centro son: - <i>“Capacitaría más a los custodios”.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Aumentaría el presupuesto para que el centro funcionara mejor en todos los aspectos”.</i> - <i>“Haría que se cumplieran los programas de readaptación”</i> - <i>“Revisaría expedientes para ver quien está preparado para reintegrarse a la sociedad”.</i> - <i>“Seleccionaría bien a los custodios y promovería más actividades como este taller”.</i> - <i>“Vigilaría que los profesionales del centro, cumplan su trabajo como es”.</i> - <i>“Brindaría más oportunidades de trabajo”</i> - <i>“Capacitaría a los custodios porque muestran mucha ignorancia y pocas habilidades sociales. Se ‘embroncan’ fácilmente con nosotros y no saben controlar impulsos. Nos tienen mucho miedo”.</i> - <i>“Yo veo a los custodios igual de lacras que yo, solo con uniforme y pistola”.</i>
33	- Un comentario de la actividad de hoy: Este taller ha servido para mejorar las relaciones con los compañeros del centro, para entender más cosas.
45	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiones de la actividad: <i>“Voy aprendiendo a tratar a los custodios, no engancharme ni embroncarme”.</i> - Hablan de la importancia de asumir las condiciones del ambiente para no sufrir tanto. Aprender a medir el terreno, saber donde pisan, con quien hablan, qué dicen... - Todo en miras de vivir mejor y no solo sobrevivir en el centro. - <i>“Aprende uno a llevársela tranquilo en la prisión, para sufrir menos”.</i> - <i>“Uno tiene que hacerse a la idea de estar aquí”.</i> - <i>“No es nada agradable vivir aquí, pero uno tiene que aprender a vivir así, adaptarse y sobre todo, sufrir lo menos que se pueda”.</i>

Con relación a la vida en el centro, las actividades reflejan las siguientes actitudes en el proceso de intervención:

1.- En el inicio del taller, en las actividades expresan rasgos negativos del trato que reciben de los custodios, las autoridades y funcionarios. Los comentarios van cargados de una fuerza emotiva claramente negativa.

2.- Ven la cárcel como el gran fracaso de su vida.

3.- Conforme avanza el taller, comienzan a manifestar una visión más crítica sobre el centro y su funcionamiento. La carga emotiva negativa va disminuyendo, los juicios son más equilibrados y objetivos, pero la percepción sigue siendo marcadamente negativa.

4.- En las últimas sesiones, a través de las actividades van reflejando la conciencia de necesidad de aprender a vivir positivamente en el centro, de aprender a vivir con menos conflictos y asumir las condiciones de vida para sufrir menos. A pesar de que la realidad administrativa sea la misma.

5.- Una de las actitudes donde se percibe un crecimiento importante es la conciencia de aprender a tratar con los custodios sin entrar en conflicto con ellos.

1.2.5. Instrumento de evaluación final

Este instrumento diseñado para conocer las apreciaciones finales de los internos sobre el taller, estuvo formado por dos partes: la primera presentada en 8 afirmaciones en una escala tipo Likert y la segunda con 4 preguntas abiertas, más sugerencias.

Los resultados de las 8 afirmaciones en la escala de Likert son las siguientes:

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
a) Horarios	3 (11.5%)	19 (73%)	4 (15.4%)		
b) Los temas seleccionados	23 (88.5%)	3 (11.5%)			
c) Importancia de los contenidos	25 (96%)	1 (4%)			
d) La claridad en las exposiciones	24 (92%)	2 (8%)			
e) Juegos	4 (15.5%)	16 (61.5%)	6 (23%)		
f) Técnicas y ejercicios	21 (80.5%)	5 (19.5%)			
g) El trato de los facilitadores	25 (96%)	1 (4%)			
h) El lugar de trabajo	15 (57.5%)	11 (42.5%)			

Con base a los porcentajes se puede concluir que la mayoría de los aspectos evaluados los consideran positivos. El trato de los facilitadores y la importancia de contenidos son las áreas mejor evaluadas, lo cual refleja lo significativo de la vivencia de los internos. Aprecian también positivamente la claridad en las exposiciones y los temas elegidos. Los aspectos valorados en menor proporción a los demás, fueron los horarios y la implementación de juegos.

Respecto a las valoraciones sobre las preguntas abiertas en la parte cualitativa, los resultados son los siguientes:

1.- Aprendizajes más significativos:

- Aspectos nuevos sobre mi persona,
- El comunicarme mejor con los demás,
- Enriquecí mi vocabulario,
- Escuchar a los demás,
- Respetar otras formas de pensar,
- Otros valores de mí mismo,
- Valorarme más a mí mismo,
- Aprendí a ser amigo,
- A vivir de otra manera,
- Aprendí a expresarme mejor,

2.- Aspectos de mi persona que más valoro:

- Que puedo quererme más,
- Mis cualidades deportivas,
- El saber dibujar bien,
- Ser gracioso y divertido,
- Ser buen cocinero,
- Que me gusta ser abierto a los demás,
- El ser tranquilo y silencioso,
- Ser sociable,
- Que saco buenas calificaciones,
- El ser claro y directo al hablar.

3.- Aspectos en que me veo diferente:

- En el trato a mis compañeros, a mi familia y 'hasta a los custodios'
- En el trato con los vigilantes,
- Mi relación con mi pareja y mi familia,
- Que tengo menos broncas con los compañeros,
- El saber que tengo otras cualidades,
- Que vivo con más tranquilidad,
- Que puedo dormir mejor,
- El tener menos miedo al acercarme a los demás,
- En que me gusta venir a la escuela,
- Que me he hecho más observador.

4.- Principal utilidad que me ha dejado el taller:

- Emplear el tiempo de forma productiva,
- Relacionarme mejor con mis compañeros,
- Saber 'soportar' a los vigilantes,
- Valorar a los demás por lo que hacen y me enseñan,
- Vivir de forma agradable,
- Crecí en autoestima,
- Poder relacionarme mejor con mi familia,
- Poder disfrutar de la vida cuando estaba aquí,
- Para aprender cosas nuevas de temas desconocidos.

Cada uno de estos aspectos refleja que existe en los internos una apreciación positiva del taller basados en la utilidad y en los cambios de conducta que aprecian en sí mismos. La mayoría manifiesta tener una visión diferente de sí mismo y una valoración más positiva de su persona. Tanto la autopercepción como la percepción del centro y de la vida en prisión son aspectos que se destacan como positivos a partir de los resultados arrojados.

Actitudes como la comunicación, la escucha y el respeto los mencionan como rasgos incorporados en su nueva percepción. Así como la búsqueda de nuevas formas de relación con los compañeros, la familia y los custodios. El rasgo de una actitud diferente respecto a la vida de prisión, es un aspecto que se destaca en la utilidad que manifiestan de la experiencia.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA SEGUNDA FASE

En la segunda fase de intervención se emplearon instrumentos de evaluación solo cualitativos, por el estilo y las características del tipo de intervención. La observación y retroalimentación sirvieron como apoyo principal a la metodología del grupo de encuentro. La entrevista fue la técnica complementaria para integrar la evaluación de esta segunda fase. Las tres técnicas estuvieron orientadas hacia la evolución de las actitudes hacia sí mismo y hacia la vida en prisión, que son los objetivos de la intervención.

Entre las categorías de análisis, al igual que en la fase anterior del programa, fueron importantes los criterios de la guía del apartado 1.4.4.1., que se presenta en el capítulo 5 de esta investigación. Sin embargo, la experiencia del grupo de encuentro requería centrar la atención especialmente en el desarrollo de las actitudes que para Rogers son fundamentales en esta práctica: empatía, aceptación incondicional y congruencia. Es por esto que en esta segunda fase se desatacan en los resultados las observaciones referidas a estas actitudes esenciales desde el modelo que se trabajó.

De cada una de las técnicas se presentan los resultados obtenidos. En los cuadros aparecen las principales actitudes observadas desde el inicio de la intervención y su evolución durante el curso. Después de los cuadros se presenta una síntesis con las conclusiones más significativas sobre el proceso evolutivo de dichas actitudes.

2.1. Observación

SESION	ACTITUDES OBSERVADAS EN LAS SESIONES
1	<ul style="list-style-type: none">- La asistencia para esta segunda fase es significativa, son 21 de los 26 que terminaron el taller anterior (12 de ellos participan desde la fase previa).- Expresan interés por continuar con este nuevo taller, seguir aprendiendo y crecer en su persona.
2	<ul style="list-style-type: none">- El ánimo que reflejan desde el inicio del encuentro es positivo, su rostro, posturas, diálogos y expresiones reflejan alegría y optimismo por estar aquí. Es un ambiente de familiaridad y cercanía.- Una situación de conflicto de un interno con un custodio, motivó el desarrollo del encuentro.- Expresan sentimientos de impotencia, dolor, desaliento, deseo de venganza, rabia, ante las injusticias vividas continuamente con los custodios. El ejemplo de hoy es uno más de lo cotidiano.- Comentan: <i>"Al venir aquí, uno aprende cosas, pero al estar frente a ellos ya no es tan fácil sostenerlas, ahí se olvida todo"</i>.- Se observa la riqueza de la experiencia del grupo. Muestran confianza, apertura, escucha, atención y sinceridad al comentar alguna situación.- Al momento de retroalimentar se observa que se identifican mucho ante las situaciones que comparten (simpatía) y en algunos momentos logran ser empáticos.- Manifiestan una actitud de búsqueda de respuestas comunes y el querer manejar las situaciones de una forma adecuada.- Expresan la necesidad de aprender a 'no engancharse' con las situaciones de conflicto con los custodios.

	<ul style="list-style-type: none"> - Hasta hoy siguen reconociendo que este es uno de sus puntos débiles. - Hay una riqueza especial en el proceso de 'darse cuenta' de lo que viven y sienten, y sobre todo en el valor de verbalizarlo. - Fue buena la oportunidad de aprovechar bien la propia experiencia del conflicto de uno de ellos con un custodio, se le sacó su riqueza. - Este segundo encuentro de grupo ha sido muy positivo, por las actitudes reflejadas y por facilitar la comprensión de lo que significa vivir en grupo de encuentro.
3	<ul style="list-style-type: none"> - Continúa un ambiente agradable y familiar. Sus expresiones faciales son de alegría, sus comentarios son optimistas, su disposición para la vivencia es positiva. - En los diálogos del inicio espontáneamente comentan la necesidad de 'no engancharse', un punto que se llevaron de la sesión anterior. - El ambiente de cercanía que se ha creado, favorece la expresión de situaciones personales con apertura y confianza. - La actitud de los compañeros es de escucha, respeto y de opinión cuando lo ven oportuno. - Se observa una actitud natural en la mayoría, al escuchar a sus compañeros, de dar consejos o intentar solucionar su problema. Toman su propia experiencia como referente para aconsejar a los compañeros. - En esta sesión se descubre la necesidad de seguir trabajando su proceso de clarificación de valores, de distinguir los familiares y los personales. - Reflejan que la mayoría de sus valores son reproducción de los valores familiares o del ambiente donde vivieron infancia y adolescencia. - Algo sobresaliente en esta sesión: la actitud de uno de ellos para hablar abiertamente de su situación personal y la actitud del grupo de escucha y respeto. Fueron momentos intensos y de respeto. - Se destaca su actitud de escucha y acompañamiento silencioso. - Las retroalimentaciones siguen teniendo un tinte de vivencia personal.
4	<ul style="list-style-type: none"> - Ante el tema de hoy, se observa una actitud de valoración objetiva, ya que dentro de la disfuncionalidad que perciben en el centro, comentan y aprecian la labor de buenos funcionarios. - Sobre el tema de lo que sucede en la vida ordinaria en el centro, revelan actitudes positivas: <i>"Necesitamos ubicarnos bien en el lugar que estamos y salir adelante con nuestro esfuerzo y con el apoyo de quienes confían en nosotros"</i>. - El ambiente grupal es bueno, hay actitud de participación y escucha. - Se observa en varios de ellos una buena capacidad de análisis de la realidad y de emitir juicios realistas y objetivos. Expresan ideas con más claridad sobre la vida del centro, sobre los custodios, autoridades y demás funcionarios. - Se ve la actitud de querer ser objetivos y comentar las cosas sin tanta carga emocional negativa. - Expresan su deseo de descubrir las cosas que les toca hacer a ellos ante la realidad que viven. - Actitudes más positivas de asumir la vida penitenciaria con otra cara.
5	<ul style="list-style-type: none"> - Se vive un ambiente positivo de grupo. Al inicio con una postura comprensiva y solidaria ante el retraso de los facilitadores. - Insisten en percibir la diferencia entre lo que se vive en el grupo y las exigencias de la vida ordinaria en el centro. - Comentan la riqueza del sentir al grupo como apoyo en los encuentros y sentir que no caminan solos. - Sienten en el grupo como un espacio para poder hablar con libertad. - Hoy tuvieron más apertura para expresar sentimientos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Se sigue observando la actitud de tomar como referente su experiencia al retroalimentar con algún comentario a los compañeros. - Hoy en sus expresiones se muestran como personas sensibles, tristes, vulnerables, etc. Hay más apertura en mostrar sus sentimientos. - Las actitudes más significativas en este encuentro son: sinceridad y claridad al hablar, la escucha, respeto, aceptación de las cosas que viven y aprender a enfrentarlas de otra manera.
6	<ul style="list-style-type: none"> - El clima inicial fue agradable, con comentarios en torno al fut-bol. Se crece en familiaridad y confianza. - Se observa que el tema de su familia sigue siendo vital en los internos. - Muestran una actitud de mayor apertura ante la expresión de situaciones familiares, de hablar de su historia personal a pesar del dolor que experimentan y de la inconformidad que expresan. - Manifiestan una actitud diferente hacia el estar en prisión. Expresan la utilidad y beneficio de estar aquí, por la oportunidad de reorientar y mejorar su vida. - La actitud del grupo sigue siendo positiva, con su escucha y acompañamiento ante lo que se comenta. Se involucran de forma directa con sus compañeros dando consejos e intentando brindar soluciones. - Muestra una actitud de interés por vivir estos encuentros. - Hoy la retroalimentación partió más bien de los facilitadores, ya que hubo mucha coincidencia e identificación en sus participaciones.
7	<ul style="list-style-type: none"> - El ambiente sigue siendo cercano, familiar y alegre. - Se evaluó la convivencia anterior con un grupo externo donde el tema de vivencia y expresión de sentimientos vuelve a relucir. - Varios de ellos insisten en la seguridad que sienten en el grupo al expresar cuestiones personales y comentan la diferencia cuando hay gente ajena al grupo. Dicen que nos se sienten cómodos para hablar. - Valoran al grupo como espacio para expresarse, conocerse e insisten en la confianza ganada entre ellos mismos para estar bien. - Un comentario significativo: <i>“Esto no lo podemos expresar con otras personas”</i>. - Comentan que se da un mayor acercamiento entre ellos en la vida cotidiana del centro. - La retroalimentación se estableció desde el repetir lo que escuchaban y añadiendo su propia vivencia.
8	<ul style="list-style-type: none"> - En este encuentro el tema del trabajo en el centro ocupó la atención y comentarios de todo el grupo. - Los comentarios se inician al conocer la actitud de solidaridad y apoyo entre ellos ante labores de producción y venta de cuadros artesanales. - Valoran la parte de trabajo en el centro como una buena oportunidad de crecimiento personal y de importantes aprendizajes. - Se percibe la actitud de la necesidad de equilibrio en su vida: <i>“Hay que hacer un poco de todo: deporte, estudio, trabajo, etc”</i>. - Un comentario significativo: <i>“El trabajo ha sido uno de mis grandes aprendizajes en el centro, donde descubrí algunas cualidades”</i>. - Varios coinciden con la idea de que el trabajo los hace sentirse productivos, de aprender cosas nuevas y emplear bien el tiempo. - Hoy reflejaron todos, una actitud positiva ante el trabajo, su significado e importancia en su vida dentro del centro. Hablaron de sus ritmos personales, del empleo del tiempo y su disciplina personal. - Nuevamente manifiestan una actitud más positiva ante la vida del centro a partir del tema del trabajo. - Fue significativo también escucharlos en su actitud solidaria ante las necesidades de trabajo entre ellos mismos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevamente los facilitadores realizaron las retroalimentaciones, pues la necesidad en ellos fue más bien de expresarse.
9	<ul style="list-style-type: none"> - El tema de hoy fue sobre la visión que tienen cuando salgan del centro. - Manifestaron diferentes actitudes ante este hecho futuro: algunos ven con alegría y optimismo este momento, otros con miedo, otros con incertidumbre y poca esperanza. La mayoría refleja una actitud positiva, por sentirse diferentes y ver en su salida la oportunidad de ser distintos. - Se percibe en esta sesión un avance significativo en la expresión de sentimientos. - Se observó nuevamente la actitud de varios ante el tema del perdón y las implicaciones que este supone. Hubo varios testimonios que revelan la necesidad de ser perdonados y la necesidad de perdonar. La actitud de la mayoría es de dudas es este tema. Algunos tienen claro que necesitan pedir perdón y además perdonar, pero son pocos de ellos. - Uno de ellos expresa su visión ante la salida del centro y de rápidamente pedir el perdón a quien ofendió. - El ambiente de participación en el grupo es muy bueno y la actitud de escucha y respeto sigue manteniéndose. - De la misma forma, la retroalimentación sigue siendo un buen recurso de apoyo entre ellos mismos.
10	<ul style="list-style-type: none"> - En este encuentro se observó un avance importante en la apertura y expresión de su mundo afectivo. - Se escucharon varios testimonios impactantes y profundos sobre la vida sentimental de algunos de ellos. - Uno de ellos dijo: <i>"Estas cosas nunca las había hablado, ni imaginaba que podía hacerlo"</i>. - Se observaron varias expresiones no verbales significativas: lágrimas, tonos de voz distintos, piel sonrojada, sudor en las manos, etc. - Fue una sesión donde todos intervinieron por lo menos en una ocasión, algunos de ellos lo hicieron varias veces. - Para algunos de ellos el miedo a expresar sentimientos en público sigue siendo impactante y manifiestan cierto temor. - En la retroalimentación se percibe mayor capacidad de empatía en algunos de ellos. De hecho uno de los internos mencionó el concepto como necesidad.
11	<ul style="list-style-type: none"> - Una situación especial vivida en el centro, condicionó la actitud y participación en el inicio de este encuentro. - Al introducirse en los comentarios, los internos fueron modificando su actitud y mejorando en el manejo de la situación. - La riqueza principal que se rescata de este encuentro es la actitud de los internos de mostrar ser conscientes de lo que sucede en sus vidas y la necesidad de seguir aprendiendo a manejar estas situaciones de forma adecuada. - Se observa una buena capacidad de análisis de la realidad, de acomodar responsabilidades y asumir lo que les corresponde hacer a ellos. - Muestran una actitud de intentar dar respuestas adecuadas a las situaciones que viven. - Ante las circunstancias diferentes del encuentro, los facilitadores hicieron retroalimentación sobre las vivencias significativas.
12	<ul style="list-style-type: none"> - El ambiente inicial ha sido muy positivo, comentan libre y abiertamente sobre la situación que vivieron en días pasados. - Hoy coincidió que al inicio del encuentro los primeros en llegar fueron los internos que han participado desde el taller de la fase previa. Esto refleja su interés especial por seguir creciendo y una actitud de

	<p>constancia en su cuidado personal, son 12 del total de ellos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los primeros comentarios los introdujeron rápidamente en el tema y en con una profundidad significativa. - Nuevamente se percibe su capacidad y actitud de hacer juicios objetivos - Ha sido interesante ver como exponen algunas situaciones, cómo separan datos, integran, confrontan, evalúan y emiten juicios. - Se vive un ambiente y clima propio de grupo de encuentro: apertura, confianza, sinceridad y retroalimentación directa. - En momentos se sigue observando la dificultad para retroalimentar adecuadamente, la tendencia sigue siendo de aconsejar y solucionar. - Muestran los que participaron hoy una actitud clara ante su propia vida y de manejar sus acciones como mejor lo consideran. - Algunos comentan que la retroalimentación no les sirve, porque dicen darse cuenta que los demás no los entienden. - Por otro lado otro comenta: <i>“Que bueno tener estos espacios para compartir y tener la oportunidad para conocernos a partir de lo que los demás nos retroalimentan”</i>. - Otro más mostró una actitud abierta ante lo que le retroalimentaron y expresa su resistencia ante esto, pero concede que tienen la razón. - Hoy se percibe un avance importante en expresión de sentimientos.
13	<ul style="list-style-type: none"> - En este encuentro casi todos manifestaron su actitud ante su familia y expresan la importancia que le dan a este tema. - Mostraron también su actitud ante el matrimonio, donde mantienen posturas diversas. - El punto de coincidencia y preocupación está en su actitud ante el cuidado y formación de los hijos, independientemente de su postura frente al matrimonio. - El argumento que todos comparten es que sus hijos no repitan los mismos errores que ellos han cometido. - Expresaron varios su propia historia personal para justificar esta preocupación por los hijos. - Se percibe que el grupo sigue siendo un referente importante en la expresión de las vivencias. La actitud de todos es de escucha, respeto y de retroalimentar cuando lo ven necesario. - Los facilitadores siguen modelando la parte de retroalimentación insistiendo en la importancia del sentimiento de la persona y el contenido de lo que expresa.
14	<ul style="list-style-type: none"> - Antes del encuentro se observó un partido de fut-bol donde participaban algunos de los miembros del grupo. - Se observa que el deporte es un espacio donde reflejan actitudes claras de convivencia, socialización, descanso y también de conflicto. - Este encuentro giró en torno a la influencia de la familia en los valores personales y los rumbos de vida de cada uno. - Mostraron su actitud ante su realidad familiar, sus puntos positivos, negativos, sus valores, acuerdos, desacuerdos y mostrándose ellos como resultado de la combinación de todos estos factores. - Mostraron también su actitud sobre la salida del centro y lo que esperan de la familia. - Manifiestan un deseo de cambio, de aprovechar otras oportunidades de vida y ser más positivos. - Se escucharon vivencias profundas con relación a la familia. - Continúan valorando este espacio grupal positivamente, ya que pueden hablar con libertad y confianza. - Se avanza poco a poco en la retroalimentación adecuada, al hacer comentarios desde los sentimientos del compañero.

15	<ul style="list-style-type: none"> - Hoy fue interesante el encuentro, ya que los facilitadores fueron el punto de interrogantes, cuestiones y exploración de motivaciones. - Manifiestan una actitud positiva y diferente ante la mujer. - Mostraron un interés especial por conocer las motivaciones de los facilitadores al realizar este tipo de trabajo en el centro con ellos. - Expresaron varios de ellos también su testimonio sobre su vida, su ingreso en el centro; actitudes frente a la vida de fuera y su miedo a salir del centro y no encontrar trabajo. - Manifiestan una actitud positiva ante su esfuerzo personal por crecer, por ser diferentes a pesar de no ser valorados por su familia. - El clima grupal sigue siendo muy positivo ante la escucha de los testimonios y las retroalimentaciones realizadas. - Se presentaron incluso algunas expresiones en broma hacia los facilitadores sobre el estilo de cada uno para retroalimentar las vivencias.
16	<ul style="list-style-type: none"> - El encuentro se concentró en cuestiones familiares y en la importancia de la figura materna en la vida de cada interno. - Expresaron algunas posturas ante la vida en prisión, donde la madre des convierte en la principal motivación para salir adelante. - Hablaron de actitudes nuevas hacia la vida en prisión y el aprovechar las oportunidades y momentos para mejorar, sobre todo la presencia de grupos externos y las actividades que el mismo centro ofrece. - Algunos comentaron su nueva actitud hacia la formación académica, su interés por seguir estudiando y terminar una carrera. - Hicieron algunos juicios no muy positivos sobre el trabajo de los profesionales del centro, insisten que las cosas podrían ser mejores. - Expresan su aprecio por esta vivencia de grupo, por el apoyo encontrado y las actitudes de escucha y respeto que han encontrado. Además comentan que las retroalimentaciones son importantes. - Hicieron una valoración especial hacia este taller, por la utilidad que les va dejando en su vida. - Se observa en varios de ellos una especial agilidad mental y facilidad para el estudio. La esperanza es que aprovechen esta capacidad.
17	<ul style="list-style-type: none"> - El proceso grupal manifiesta una riqueza especial. El ambiente sigue siendo familiar y de confianza en la convivencia y comentarios. - Hoy se comentó sobre la última convivencia con un grupo externo donde la expresión de aspectos personales no fue tan abierta. - Explican su actitud en que no participar abiertamente cuando hay personas extrañas al grupo, a pesar de que valoran su presencia y disposición, pero en temas de sentimientos se sienten condicionados. - Uno dijo: <i>“Es diferente hablar aquí entre camaradas que ante un grupo extraño”</i>. - Comentan del cuidado que tienen por el grupo como espacio para la expresión de sentimientos y diferenciarlo cuando hay otras personas. - La expresión de sentimientos es un tema que les sigue cuestionando y preocupando a pesar de ‘tenerlo claro’ lo que les pasa. - Manifiestan ser conscientes de su necesidad y de la importancia que tiene en su vida, pero se sienten atados por los condicionantes ambientales en el centro y con la misma familia. - Expresan que son conscientes de sus asuntos y que prefieren tratarlos en entrevista individual. - Esta sesión refleja la riqueza especial por la vivencia de grupo, por sentir que aquí se pueden expresar y que los comentarios de los compañeros les favorecen.
18	<ul style="list-style-type: none"> - Ha sido un encuentro enriquecedor por el ambiente de atención que se manifiesta, por la escucha y la participación.

	<p>- Hoy destaca su nueva actitud frente a la mujer y sobre este descubrimiento en ellos mismos. Una toma de conciencia importante para dar un trato diferente a la mujer, a partir de su nueva visión.</p> <p>- Ha sido una sesión interesante por escuchar cómo van integrando sus aprendizajes y significados de esta experiencia.</p>
19	<p>- En esta sesión se realizó la evaluación e integración de la experiencia de la segunda fase. Algunas de las impresiones, conclusiones y visiones sobre si mismos y el taller se transcriben a continuación. Es una síntesis de las expresiones más significativas sobre el grupo de encuentro:</p> <p>+ <i>"Fue un espacio para conocerme más, una experiencia muy importante en mi vida".</i></p> <p>+ <i>"Aquí logré quitar algunos miedos, sobre todo el hablar en público".</i></p> <p>+ <i>"Me sirvió para conocerme más y conocer a los compañeros ya que ellos han vivido cosas parecidas a las mías".</i></p> <p>+ <i>"En este grupo, además, he encontrado buenos amigos".</i></p> <p>+ <i>"Me sirvió porque logré hablar sobre mi vida, porque nos conocimos más y aprendimos a respetar".</i></p> <p>+ <i>"Me ayudó a sacar cosas malas que traía desde hace mucho tiempo".</i></p> <p>+ <i>"Agradezco la oportunidad de participar, porque conocí muchas cosas nuevas de mí, aunque me falta expresar más mis sentimientos".</i></p> <p>+ <i>"La vivencia en grupo parecía fácil y al mismo tiempo difícil, pues era hablar de nuestra vida y veo que eso no es sencillo, pero se aprende mucho".</i></p> <p>+ <i>"Aprendí que debo cuidarme para vivir más tranquilo".</i></p> <p>+ <i>"Este espacio me ayudó a: conocerme más, embroncarme menos conmigo y aprender a tratar a los demás. Sobre todo a pasarla tranquilo en el centro, sabiendo que hay cosas que no me toca a mi modificar".</i></p> <p>+ <i>"He aprendido a sobrevivir bien en el centro".</i></p> <p>+ <i>"Me ayudó a tener otra relación con las mujeres y a valorarlas diferente"</i></p> <p>+ <i>"Me sirvió para trabajar en grupo y descubrir que podemos aprender mucho de nosotros mismos".</i></p> <p>+ <i>"Descubrí la importancia de la escucha y aprendí que escuchando a otros entendía que vivíamos cosas parecidas".</i></p> <p>+ <i>"Aprendí a guardar secretos, porque era guardar lo que yo mismo dije, eran mis propios secretos".</i></p> <p>+ <i>"Gané más confianza y cercanía con mis compañeros, no solo aquí en el grupo, sino en la vida diaria".</i></p> <p>+ <i>"Perdí el miedo al hablar en público".</i></p> <p>+ <i>"Tengo ahora más confianza en el acercamiento con los compañeros".</i></p> <p>+ <i>"Cuando estoy solo, ya no tengo el mismo miedo que antes".</i></p> <p>+ <i>"Ya puedo decir y explicar quien soy yo, ya tengo más respuestas sobre mí mismo".</i></p> <p>+ <i>"Valoro más las actividades del centro: deporte, trabajo, escuela, etc".</i></p> <p>+ <i>"Ahora puedo verme a mí mismo, cuidarme, valorarme, ver que puedo lograr cosas y sobre todo que no soy tan malo como antes me decían. Puedo confiar más en mí".</i></p> <p>+ <i>"Aprendí mucho sobre mí, y también de los grupos que vinieron de fuera, fue interesante".</i></p> <p>+ <i>"Aprendí a caminar con otra cara, a verme distinto y ver diferente también a mi familia, a los compañeros y hasta a los custodios".</i></p> <p>+ <i>"Creo que mi vida puede ser de otra manera, hoy lo veo así".</i></p>

De los resultados de la experiencia del grupo de encuentro, realizado en esta segunda fase, se pueden sacar las siguientes conclusiones:

Actitud hacia sí mismo

1.- Se observa un interés especial por seguir participando en estas actividades por el beneficio que les reporta a su persona y por tener un mayor crecimiento personal. Esto además de escucharlo verbalmente de ellos, se interpreta por la actitud con la que asisten, participan y se involucran en la dinámica del grupo. Esto revela una actitud de cuidado personal y deseo de crecimiento en los aspectos que aquí se trabajan. De los 18 participantes que concluyeron esta segunda fase, 12 de ellos asisten desde la fase previa.

2.- Se percibe un crecimiento importante en la toma de conciencia (darse cuenta) ante lo que viven y en la búsqueda de soluciones adecuadas.

3.- Al concluir esta experiencia de grupo manifiestan una actitud de mayor apertura hacia los compañeros al compartir situaciones personales, al expresar sentimientos de varios tipos, al tocar su historia personal dolorosa y mostrar sinceridad y autenticidad. Una apertura de su mundo afectivo.

4.- Manifiestan ser conscientes de vivir con mayor equilibrio, atendiendo sus diferentes necesidades: escuela, deporte, trabajo, alimentación, vida de familia, asistencia a grupos, etc.

5.- Esta experiencia les ha servido para descubrir nuevas cualidades y continuar desarrollando algunas habilidades. Por ejemplo: la capacidad de análisis de la realidad, superar el miedo a hablar en público, capacidad de disfrutar la soledad, capacidad de realizar juicios objetivos, poder establecer relaciones sociales con personas desconocidas, entre otras.

6.- Manifiestan una visión diferente de sí mismos y la posibilidad de llevar otro tipo de vida cuando salgan del centro. Así como el asumir la responsabilidad de sus acciones y las consecuencias.

7.- Ha sido una experiencia que les ha permitido expresar con libertad una serie de gestos que en otros espacios no suelen hacer: sonrojarse, llorar, cambio en su tono de voz, expresiones de tristeza y debilidad, entre otras.

8.- Manifiestan una actitud de cuidado hacia los hijos que tienen (o tendrán), una preocupación por su formación para que no cometan los mismos errores que ellos.

9.- Expresan tener ahora un mayor conocimiento de sí mismos, el poder explicar quienes son y dar respuestas sobre su persona.

10.- Manifiestan haber aprendido a caminar distinto, a verse a sí mismos con otra cara. Expresan la necesidad de cuidarse a sí mismos, de valorarse y convencerse de que no son tan malos como la gente se los decía. Dicen haber aprendido a confiar más en ellos mismos.

Actitud hacia la vida en prisión

1.- Expresan una actitud positiva ante el trabajo que realizan en el centro, considerándolo un medio de crecimiento y desarrollo personal. Comentan que es una buena forma de emplear el tiempo y seguir aprendiendo.

2.- Expresan valoraciones más objetivas sobre la vida y funcionalidad del centro, sin tanta carga emocional negativa. Juicios más realistas, objetivos y equilibrados hacia el sistema en que viven. Aprecian la labor de algunos funcionarios responsables y dedicados.

3.- Manifiestan una actitud favorable ante la vida en el centro, la necesidad de vivir constantemente ubicados para salir adelante. Muestran una actitud de asumir lo que supone la vida penitenciaria con otra cara y con la conciencia de que es lo que les toca vivir en ese momento.

4.- Paradójicamente hablan del beneficio que les ha traído el estar presos por la oportunidad para reorientar su vida. Con esto manifiestan una actitud más optimista para cuando salgan del centro.

5.- Manifiestan mayor conciencia del tipo de relación que necesitan establecer con los custodios y con las autoridades del centro.

6.- Expresan tener una actitud nueva en el trato con la mujer.

7.- Valoran la figura materna como una de las principales motivaciones para cambiar de vida.

8.- Esta experiencia ha despertado en ellos más interés por participar en actividades promovidas por grupos externos y también las que ofrezca el centro. También el seguir formándose académicamente.

9.- Ha sido un espacio donde han sabido encontrar buenos amigos, donde han aprendido a relacionarse mejor con sus compañeros del centro y han ganado mayor confianza entre ellos.

10.- Expresan una actitud diferente hacia la vida en el centro, con la necesidad de pasarla tranquilos, sabiendo que hay cosas que no les toca modificar.

Actitud hacia la experiencia de grupo

1.- Valoran la riqueza de la experiencia del grupo. Hay mayor confianza, apertura, capacidad de escucha, mayor atención y sinceridad. Fue un espacio para expresar con libertad. La familiaridad y cercanía son logros importantes.

2.- Existe la conciencia de saber que no caminan solos, que ha sido una buena oportunidad para conocerse y aprender todos de todos.

Aspectos que deben seguir atendiendo:

- El contacto y la expresión de sentimientos.
- La tolerancia ante posturas contrarias en algunas opiniones.
- La regulación emocional ante situaciones conflictivas.
- El 'engancharse' fácilmente ante algunos conflictos, principalmente con los custodios, autoridades y compañeros. Aprender a manejar situaciones de conflicto.
- La clarificación de valores personales a diferencia de los familiares.
- La preparación de proyectos para cuando salgan del centro.

Encuentros con grupos invitados

1	<ul style="list-style-type: none">- Ante la presencia de personas desconocidas, la actitud de la mayoría fue mantenerse reservados y un tanto apartados.- Se percibe una cierta resistencia para el diálogo informal con los invitados. Solo unos pocos fueron espontáneos y abiertos.- Uno de los internos hizo la observación de la separación de grupo de invitados y grupo de internos e invitó a la integración.- Conforme avanzó el encuentro, fueron ganando confianza.- Algunos si comenzaron a mostrar la habilidad para relacionarse con personas que no conocen.
2	<ul style="list-style-type: none">- Este fue un encuentro especial de convivencia con un grupo de jóvenes varones de un instituto educativo.- Mostraron una actitud de apertura y disposición para la atención a los invitados, especialmente en el momento de compartir la comida con ellos.- Durante el encuentro mostraron alegría, espontaneidad y participación.- Expresaron su impacto ante los testimonios y comentarios de los jóvenes visitantes.- Tuvieron una participación viva en la actividad cultural y en el juego.- Mostraron su impresión ante las cualidades de los jóvenes visitantes.- Se observa la diferencia en la actitud en el trato con jóvenes varones que cuando hay mujeres en el grupo. Con este grupo han sido totalmente abiertos y participativos.
3	<ul style="list-style-type: none">- El encuentro de hoy lo vivieron con el grupo de la primera convivencia.- Hoy tuvieron una actitud más abierta, más participativa y dispuesta.- Su actitud para socializar fue diferente con relación a la otra convivencia- Su participación en el tema compartido la realizan con base a su experiencia personal, en ello fundamentan sus argumentos.- En algunos de ellos se observa la necesidad de ser más tolerantes, ya que manifiestan posturas cerradas en algunos comentarios.
4	<ul style="list-style-type: none">- Continúan participando en los comentarios del tema apoyados en su propia vivencia. Es un elemento característico.- Tristemente, algunos siguen mostrando posturas cerradas y de poca apertura en los comentarios grupales.- Sin embargo, a pesar de los pocos que tienen esta postura, en la mayoría se observa un crecimiento en su actitud de socialización.- Manifiestan una actitud de escucha, atención y participación en los comentarios grupales.
5	<ul style="list-style-type: none">- En este encuentro los invitados tocaron el tema de los sentimientos.- La actitud de un número importante de los internos fue de reserva y silencio.- Pocos expresaron opiniones, por ser un tema que en ellos implica un

	<p>espacio especial para la expresión. Además están frente a un grupo donde no sienten la suficiente confianza para hablar del tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunos si expresaron algunas cosas y explicaron la postura de los demás por tratarse de ese tema, fue como una justificación solidaria. - Muestran la actitud de agradecer y valorar este tipo de encuentros.
6	<ul style="list-style-type: none"> - En esta última convivencia la actitud de la mayoría fue de mayor participación. Expresaron sus opiniones respecto al tema comentado, aunque hoy los invitados asumieron la mayor parte de exposición. - Nuevamente expresaron su agradecimiento a los jóvenes de fuera por tener disposición para visitarlos en la prisión. - Mostraron una actitud de escucha y respeto ante el tema del trabajo y ante las preocupaciones de los jóvenes externos. - Se involucraron en las reflexiones y mostraron interés por este campo social del cual van a formar parte en poco tiempo. - Se observa que la relación en este encuentro se realizó con mayor familiaridad y confianza. Ya no muestran miedo.

En cuanto la convivencia con grupos externos hubo un crecimiento paulatino y significativo en algunas habilidades sociales, como la expresión de opiniones, el establecer y mantener una conversación con personas desconocidas, pedir información, hacer cumplidos, expresar reconocimiento, el escuchar, entre otras.

Manifestaron una actitud de participación, de interés por el intercambio y de apertura al crecimiento ante nuevas experiencias.

A nivel de tareas, sigue siendo necesario en algunos una mayor tolerancia ante opiniones contrarias y en la mayoría una apertura mayor en la expresión de sentimientos.

2.2. Entrevistas

Durante el desarrollo de esta segunda fase, las entrevistas individuales formaron una parte importante del proceso de crecimiento de los internos. A diferencia del taller anterior, en esta ocasión las peticiones fueron mayores y la conciencia de dejarse acompañar aumentó significativamente. Estas se realizaron después de la sesión de grupo o en otros días de la semana, respetando la elección del interno por el facilitador deseado. Esto representa sin duda una de las riquezas más importantes de esta segunda fase.

Los principales temas que se abordaron en las entrevistas fueron:

- La situación emocional en la vida del centro, los altibajos en el estado de ánimo, lo que ellos denominan 'momentos depresivos'.
- La relación ante los custodios y autoridades, principalmente en la necesidad de aprender a manejar situaciones de conflicto.
- Las relaciones entre compañeros y sus aspectos problemáticos.
- La relación de pareja y dificultades en el manejo y expresión de sentimientos.
- La relación de familia y el acomodo de su historia personal.
- Los miedos para enfrentar la salida del centro.
- La relación con la mujer y sus diversos significados.

De esta experiencia de acompañamiento a través de la entrevista individual se concluyen los siguientes resultados:

- 1.- Manifiestan un interés mayor por su atención personal a través de la expresión de situaciones conflictivas y dolorosas.
- 2.- Demuestran un crecimiento significativo al perder miedo para hablar sobre aspectos difíciles de su vida.
- 3.- Muestran una actitud de crecimiento en el manejo y expresión de sentimientos; y el manejo de conflictos con custodios y las autoridades.
- 4.- Expresan una actitud de un mayor cuidado personal a través de la exploración e identificación de situaciones conflictivas que deben sanar.
- 5.- Muestran un deseo de vivir con mayor tranquilidad el tiempo que estén en el centro penitenciario y una visión positiva de cuando salgan del aquí.
- 6.- Manifiestan una actitud de interiorizar aspectos nuevos y mantener su crecimiento a través de vivencias nuevas.
- 7.- Muestran una actitud de superación, a través de los grupos externos que les apoyen, de las actividades del centro y de estos acompañamientos.
- 8.- Se percibe una actitud nueva en varios de ellos para reflexionar sobre si mismos, para interiorizar, para contactar, para explorar su propia vida.
- 9.- Expresan su gratitud por tener esta oportunidad de crecimiento y encuentro con los facilitadores y por vivir estos talleres.

2.3. Retroalimentación

Esta técnica consiste en comunicar información verbal a otra persona o grupo sobre lo que observamos en su conducta y la manera en que nos afecta. Es alimentar a la persona de manera empática sobre lo que observamos en ella (Rogers, 1973). Dentro del modelo rogeriano esta práctica es esencial para el desarrollo de la persona, ya que a través de ella puede descubrir aspectos que no tenía conscientes ni claros.

En el grupo de encuentro, una vez que una persona expresa alguna vivencia, se abre a los comentarios de sus compañeros para conocer sus observaciones y los aspectos que descubren valiosos en ella. No se trata de aconsejar ni pretender resolver situaciones. Es aportar a la persona los elementos potenciales que tiene para su desarrollo y los rasgos favorables que puede emplear como recursos de apoyo.

Dentro de esta experiencia fue importante observar la capacidad de escucha de los internos y su manera de integrar la información y comentarla a los compañeros. Interesaba conocer sus actitudes de empatía y comprensión en el momento de retroalimentar a sus compañeros.

En el apartado 2.4., del capítulo cinco se desarrolla con más amplitud el sentido y la funcionalidad de la retroalimentación.

SESION	ACTITUDES OBSERVADAS EN LA RETROALIMENTACIÓN
2	- En el momento de retroalimentar se observa que al identificarse con las situaciones que escuchan (simpatía), tienden a comentar su propia vivencia y en algunos momentos si logran ser empáticos.

3	- La actitud de varios al escuchar y retroalimentar es dar consejos o intentar solucionar el problema que se trata. Toman como referente su propia experiencia al hacer algún comentario.
5	- Se sigue observando la actitud de repetir su testimonio al hacer alguna retroalimentación. Apoyan desde la propia experiencia.
6	- Hay una actitud de escucha ante los comentarios. Se involucran de forma directa con sus compañeros y retroalimentan a base de consejos.
7	- La retroalimentación se estableció desde el repetir algunas cosas que escuchaban de los compañeros y añadiendo aspectos de su propia vivencia.
9	- La retroalimentación sigue siendo un buen recurso de apoyo. Hoy la aplicaron con base a preguntas sobre lo que iban escuchando a sus compañeros.
10	- Hoy la retroalimentación reflejó mayor capacidad de empatía.
12	- Nuevamente se presentó la dificultad para retroalimentar de forma adecuada. Aparece la tendencia de aconsejar o brindar soluciones.
13	- Hay una buena actitud de escucha, respeto y retroalimentación cuando lo ven necesario.
14	- Se avanza en la retroalimentación adecuada, al hacer comentarios desde los sentimientos de los compañeros.
15	- El clima grupal es positivo ante la escucha de testimonios y también el la retroalimentación realizada. - Hubo algunas expresiones en broma hacia los facilitadores, sobre el estilo de estos para retroalimentar.

Analizando el proceso en que se estableció la retroalimentación a través de los diferentes encuentros de grupo, se pueden sacar las siguientes conclusiones:

1.- En las primeras sesiones se observa la dificultad para entender el concepto y la práctica de la retroalimentación desde este modelo de trabajo.

2.- Las primeras intervenciones al retroalimentar a algún compañero, tuvieron el estilo de consejo y de ofrecer soluciones al problema.

3.- La identificación con las situaciones que escuchaban de sus compañeros, los hacía aconsejar o hacer algún comentario tomando como referente su propia vivencia.

4.- Conforme se realizaban los encuentros, se observó un avance significativo en la forma de retroalimentar. A partir de la sesión 7 ya elaboraban preguntas, parafrasean o repetían sentimientos del compañero.

5.- Se puede juzgar como positivo el aprendizaje y avance en esta actitud del trabajo de grupo de encuentro. Se puede afirmar que a nivel conceptual quedó comprendida la actitud, y que hace falta ejercitarla más para que se integre a su persona de mejor manera.

3. TRIANGULACIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1. Triangulación de los resultados de la primera fase

- Evaluación cuantitativa

a) De la *actitud hacia sí mismo*, se presenta el siguiente análisis:

Los resultados de la escala AFA-Autoconcepto de Musitu et al (1991) arrojan diferencias significativas entre la primera y la segunda aplicación en el grupo de intervención.

Observando la gráfica AFA-5 descubrimos que hay un crecimiento significativo en el área emocional (15/100), luego en el área académica (10.2/100); y un crecimiento menor en las áreas social (6.2/100) y familiar (4.1/100).

Estos resultados sugieren que el programa tuvo un efecto positivo en los participantes favoreciendo la modificación en la actitud hacia sí mismos en los rasgos enunciados por la escala, tales como: reconocerse capaces para hacer las cosas, tener seguridad en lo que hacen, sentirse tranquilos, menos preocupados por las cosas, menos desanimados, con menos miedos, reconocerse menos torpes, aceptan que los consideren inteligentes, saber hacer cosas a mano bien, aprender cosas sin olvidarlas, hacer bien el trabajo escolar, saber hacer y mantener amigos, reconocerse alegres, que les gusta su forma de ser, ser pacientes y tranquilos.

Estas afirmaciones se presentan de mayor a menor crecimiento conforme el orden en que se dieron los resultados y atendiendo a las expresiones mismas de la escala: primero las afirmaciones relacionadas con el área emocional, luego la académica, la social y la familiar.

Por su parte la escala de Actitudes de Delgadillo (1999) arroja también resultados positivos en cuanto la modificación de esta actitud. Estos se presentan de mayor a menor, conforme las tres subescalas del instrumento.

Atendiendo a la gráfica ACT-5, se observa un crecimiento importante en las tres subescalas de este instrumento. En la de autocuidado/autoestima hay un crecimiento de 12.7/50; en la de autoconcepto un 12.1/50 y en la de asertividad en 9/50.

Con base en los resultados de esta escala se aprecia que el programa tuvo un efecto positivo en cuando la modificación de la actitud hacia sí mismo en rasgos como: aseo y presentación personal, cuidados en su salud y alimentación, dedicar tiempo a la reflexión personal, atención a la vida interior, considerarse inteligentes, reconocer cualidades, percibirse optimistas, trabajadores, colaboradores, hábiles para aprender cosas, expresarse con libertad, expresar sentimientos, saber escuchar, saber perdonar, saber pedir disculpas, afirmar o negar algo según corresponda.

Analizando los resultados del grupo de intervención con relación al grupo control, una vez realizada la segunda aplicación de las escalas, se observan diferencias más acentuadas entre uno y otro. Atendiendo la gráfica AFA-4 de la escala AFA de Autoconcepto, se observa que el grupo de intervención obtuvo

una diferencia mayor sobre el grupo control de 22.6/100 en el área académica; de 16.8/100 en el área emocional; de 9/100 en la social y de 8.1/100 en el área familiar.

Observando la gráfica ACT-4 de la escala de Actitudes, se descubre también que el grupo de intervención obtiene mayor puntaje sobre el grupo control. En la subescala de autocuidado/autoestima hay una diferencia de 14.7/50; en la de autoconcepto un 14.4/50 y en la de asertividad un 10.6/50.

Con base en estos resultados se perciben los efectos positivos del programa en quienes participaron en el taller en cuanto la modificación de la actitud hacia sí mismos.

b) De la *actitud hacia la vida en prisión*, se expone el siguiente análisis:

Los resultados de la escala de Clima social: instituciones penitenciarias (CIES) de Moos et al (1984), presentan ligeras diferencias entre la primera y la segunda aplicación en el grupo de intervención. Estas diferencias se dan en sentido inverso ya que los resultados obtenidos en la segunda aplicación son más bajos que la primera.

De acuerdo con los datos presentados en la gráfica CIES-5, se observa lo siguiente: en cuanto la subescala de Implicación (IM) hay un descenso de 2.1/100, en la de Ayuda (AY) de 1.4/100, en la de Expresividad (EX) de 2.7/100, en la de Autonomía (AU) de 4.6/100, en la de Realidad (RE) de 3.3/100, en la Personal (PE) de 1.9/100, en la de Organización (OR) de 2/100, en Claridad (CL) de 1.6/100 y en la de Control (CN) de 2.5/100.

El descenso más significativo se da en la subescala de Autonomía (4.6), seguido del de Realidad (3.3) y los menores descensos se dan en las áreas de Claridad (1.6) y Ayuda (1.4).

Interpretando estos resultados se observa que el programa tuvo un efecto diferente en ellos respecto a la apreciación del clima social en el centro. Esto puede interpretarse positivamente como una formación de mayor conciencia y espíritu crítico ante lo que sucede en su ambiente, y en la línea de evaluar el cambio de actitud en ellos, se sugiere que hay un ligero cambio en cuanto que presentan mayores exigencias de valoración del centro.

Tomando como referencia los descriptores de la escala, descubrimos que el descenso más importante se da en la subescalas de autonomía (4.6) y realidad (3.3), lo que significa que los internos consideran que en el centro sus iniciativas no son tomadas en cuenta, que no se les valoran sus aportaciones, no pueden opinar y no pueden participar en las decisiones del centro. También se pone de manifiesto que los internos descubren que se les prepara muy poco para cuando dejen en centro y se les anima poco en ese proyecto.

Las demás subescalas tienen puntajes de descenso parecido (entre 2.5 y 1.4), esto refleja que la actitud de los internos hacia el centro se ha vuelto más exigente y valoran más negativamente aspectos de: medidas de control y supervisión sobre ellos, la organización que el centro presenta, la represión que

viven ante la expresión de sentimientos, en nivel de implicación y participación en las actividades y programas del centro; el apoyo que reciben en su desarrollo personal, el poco conocimiento que tienen del funcionamiento y aplicación del reglamento; y la ayuda que se da entre compañeros.

Por otra parte, la escala de Actitudes de Delgadillo (1999) arroja resultados diferentes en cuanto la modificación de esta actitud. Observando la gráfica ACT-5, se descubre un crecimiento en dos subescalas y el descenso en una de ellas. La diferencia que se indica consiste en el crecimiento en las subescalas de Participación (D) y Aceptación (F) y la disminución en la escala de Percepción del centro (B). Siendo esto significativo por el crecimiento del sentido crítico en los internos participantes.

En la subescala de percepción del centro, hay un descenso de 1.5/50 (18.6/50 a 17.1/50) entre la primera y la segunda aplicación, lo cual manifiesta que la actitud de los internos en cuanto la percepción del centro se torna más exigente y lo valoran negativamente. Los rasgos que reflejan esta actitud son: no vivir con tranquilidad en el centro, no tener apoyo de los funcionarios y profesionales en su crecimiento, no ser tratados con respeto por los custodios, no tener ofertas educativas de interés, no poder expresar con libertad lo que piensan y sienten ante los funcionarios, no tener buena relación con las autoridades del centro, no tener apoyo para su recuperación.

Es importante mencionar que en ambas aplicaciones esta escala es la que menos puntaje obtiene.

La subescala de participación/socialización refleja un crecimiento con respecto a la primera aplicación en un 12.7/50. Este dato manifiesta un cambio de actitud en los participantes, reflejado en rasgos como: participar más en actividades deportivas, en el grupo de teatro, en actividades que promueven grupos externos, en colaborar en la limpieza del centro, en la asistencia a la escuela y en mejor relación con los compañeros.

En la subescala de aceptación del estilo de vida la escala nos presenta un crecimiento de 17.5/50, lo cual significa un cambio de actitud en cuanto al aprovechamiento positivo del tiempo de estancia en el centro, descubrir más aspectos positivos de su persona, vivir conociéndose más, encontrar sentido a su vida, vivirlo como una oportunidad para reflexionar en sus aciertos y errores, valorar su familia y ser mejores personas.

Analizando los resultados de la escala de Clima social, se observa en la gráfica CIES-4 que el grupo control obtiene puntajes todavía más bajos que los del grupo de intervención. En la subescala de Implicación con -7/100; en la de Ayuda un -4.5/100; en la de Expresividad un -7.5/100; en la de Autonomía -0.7/100; en la de Realidad en -1.5/100; en la de Personal -2.4; en la de Organización -0.7; en la de Claridad -0.3 y en la de Control -4-4. Con los datos de esta escala se interpreta que el grupo control tiene una percepción más negativa del centro que el grupo de intervención, al terminar el taller.

Respecto a los datos que arroja la escala de Actitudes, observamos en la gráfica ACT-4, que el grupo de intervención tiene un crecimiento mayor en las subescalas de socialización/participación (14.3/50) y en la de aceptación del estilo de vida (19.6/50), áreas donde manifiestan una actitud más positiva que el grupo control. Únicamente en la subescala de percepción del centro, el grupo de intervención presenta 1.8 menos que el grupo control.

Con estos datos se entiende que la actitud sobre la percepción del centro continúa siendo negativa en ambos grupos, sobre todo en el de intervención, pero en cuanto la participación y aceptación del estilo de vida, se manifiesta un cambio de actitud en los miembros del grupo de intervención.

- Evaluación cualitativa

a) De la *actitud hacia sí mismo*, se presentan los siguientes resultados:

+ Con base en la técnica de observación participante, se aprecia un interés y participación en el taller, reflejado en su asistencia, colaboración y consistencia. Expresan haber logrado un mayor conocimiento de sí mismos, el haber descubierto cualidades y aspectos importantes en su persona. Se percibe también una mayor clarificación en su jerarquía de valores y la integración de características positivas en su concepto personal.

También se observó a través del taller que mostraron cualidades como la creatividad, la actuación, el dibujo y rasgos de un buen nivel de inteligencia. Mostraron una visión positiva de sí mismos y mayor apertura en la expresión de aspectos personales. Expresaron aprecio y valoración por su propia persona y un crecimiento en niveles de comunicación con los demás.

Atendiendo a estas observaciones, se percibe que el taller tuvo un efecto positivo en los participantes, con relación a un cambio la actitud hacia sí mismo.

+ Mediante la estrategia de conversación cotidiana se puede afirmar el impacto positivo del taller en los internos, ya que expresan lo positivo que les aportaron las actividades; comentan el enriquecimiento personal que les ha dejado y mencionan rasgos de su crecimiento personal, como la relación con los compañeros, el conocerse más, el descubrir cualidades y el aprender de los compañeros en el trabajo grupal.

+ La técnica de la entrevista fue el recurso más significativo para valorar el cambio que se manifiesta en los internos en su actitud hacia sí mismos. Esto se afirma por el interés mostrado en las peticiones de parte de ellos, en la apertura que tuvieron para expresar y en el empeño por modificar actitudes.

Los aspectos más destacados en las entrevistas son: su interés por crecer interiormente y por descubrir nuevos aspectos de su persona; el hablar sobre su historia personal y modificar algunas costumbres y ritmos de vida. Se percibe un claro deseo en ellos de crecimiento y la necesidad de cambio.

+ Las actividades implementadas en las sesiones manifiestan de forma progresiva un crecimiento en el conocimiento de sí mismo, en su aceptación, en el reconocimiento de cualidades y valores positivos. El deseo de cambio se presentó en varias técnicas y ejercicios, así como el crecimiento que han tenido en aspectos personales. Reflejan una mayor conciencia de expresar sentimientos y ponen en práctica esta necesidad. Estos aspectos dan cuenta del impacto favorable en ellos con relación a la actitud hacia su persona.

+ El instrumento de evaluación final que se implementó en la sesión 54 recoge impresiones sobre su crecimiento personal. Manifiestan: tener un mayor conocimiento de sí mismos, mayor valoración y estima personal, poder reconocer sus cualidades, expresar su autoconcepto con aspectos positivos, vivir con menos miedos y relacionarse mejor con los demás. Estos rasgos ponen de manifiesto el efecto positivo del taller en la actitud hacia sí mismos.

b) De la *actitud hacia la vida en prisión*, se presentan estos resultados:

+ A través de la observación se descubre un cambio paulatino en los internos, respecto a su vida en el centro. Al inicio de las actividades la actitud hacia la vida en prisión es totalmente negativa, conforme avanza el taller manifiestan poco a poco algunas expresiones positivas sobre el sentido de vida en prisión, sobre la utilidad que les deja por los aprendizajes obtenidos y por la oportunidad de replantear su vida. De aquí que se valore con sentido positivo la influencia del taller en los internos en cuanto la modificación de su actitud hacia la vida en prisión.

Es importante destacar que este crecimiento se observa en los aspectos relacionados con su proceso personal y su adaptación al medio ambiente. Ya que la percepción y valoración del centro como institución, en lo que se refiere a estructura, organización, funcionarios y autoridades, sigue siendo negativa en todos los internos.

+ En la conversación cotidiana se escucharon comentarios negativos sobre el centro, su disfuncionalidad, su mala organización y las actitudes negativas de los funcionarios. También sobre situaciones preocupantes de la vida ordinaria y los constantes conflictos con los custodios. El único rasgo positivo que comentaron fue la organización deportiva.

+ En las entrevistas fue constante el tema de los conflictos con los custodios, con las autoridades y otros funcionarios del centro. Es una preocupación importante en ellos el aprender a solucionar estos conflictos.

Se percibe también una actitud clara de aprovechar positivamente el tiempo en prisión y poder vivir más tranquilos. Con esto se confirma la actitud positiva de los internos por mejorar su situación de vida en prisión.

+ En las actividades de las primeras sesiones manifestaron que la cárcel era el gran fracaso de su vida y expresaban rasgos negativos del trato que recibían de parte de los custodios y autoridades del centro. Esto con una carga emocionalmente negativa.

Conforme avanzó el taller, la visión crítica y negativa sobre el funcionamiento del centro aumentó, pero la carga emocional en los juicios fue menor y tendían a ser más objetivos. Las valoraciones las hacían buscando causas de tal realidad e intentando ubicar su papel concreto.

Al final del taller manifestaron un cambio significativo en la necesidad de aprender a vivir positivamente en el centro, de vivir con menor conflicto con las autoridades, aunque la realidad administrativa fuera la misma. El avance más importante que expresaron es el de aprender a tratar a los custodios sin entrar en conflicto con ellos. Esto es lo que da cuenta del efecto positivo del taller.

+ En el instrumento de evaluación final manifiestan como logro principal: haber aprendido a tratar a los custodios sin entrar en conflicto, el aprender a 'soportarlos', el poder vivir de forma tranquila en el centro y relacionarse mejor con sus compañeros. Esto refleja un cambio de actitud importante hacia la vida en prisión.

3.2. Triangulación de resultados de la segunda fase

En la segunda fase de intervención se emplearon únicamente estrategias de evaluación de tipo cualitativo: observación, entrevista y retroalimentación. De estas técnicas se presentan los siguientes resultados:

a) Sobre la actitud hacia sí mismo:

+ A través de la observación se percibió el interés de los internos por participar en el grupo de encuentro ante el beneficio que decían les reportaba a su persona y por tener a través de él un mayor crecimiento personal. Esta actitud positiva la manifiestan en su asistencia, puntualidad, nivel de participación y la forma en que se involucran en el encuentro. Esto se traduce en una actitud de cuidado personal y deseo de crecimiento. Un dato importante es que 12 de los internos han participado desde la fase previa del programa.

Manifestaron una actitud de atención a su crecimiento personal, lo cual se observa cuando expresan tener mayor conciencia (darse cuenta) ante lo que viven en el centro y la búsqueda del sentido positivo de su experiencia. Se observó también este crecimiento en una mayor apertura hacia los compañeros al compartir situaciones personales, sentimientos y abrir su mundo afectivo.

Expresaron tener una conciencia distinta para vivir con mayor equilibrio atendiendo sus diferentes necesidades: académicas, laborales, deportivas, familiares, etc. Expresaron haber descubierto nuevas cualidades en ellos, como: mayor seguridad en sí mismos, capacidad de disfrutar la soledad y poder establecer relaciones sociales.

Manifiestan una visión diferente de sí mismos y tener un proyecto de vida diferente al salir del centro. Comentan sentir mayor libertad para expresar sus sentimientos a través de gestos que en otros espacios no podrían hacerlo.

Se observa una actitud e preocupación por el cuidado y formación de sus propios hijos, para que no cometan los mismos errores; expresan tener un

mayor conocimiento de sí mismos y una identidad más clara. Comentan que han aprendido a caminar distinto, a verse a sí mismos con otra cara y descubrir la necesidad de cuidarse más, de valorarse y verse más positivos.

Ante estas observaciones se aprecia que el programa en su segunda fase, en la modalidad de grupo de encuentro ha tenido un efecto positivo en los internos respecto al cambio de actitud hacia sí mismos.

+ En las entrevistas manifestaron tener mayor atención a su persona, ya que en ellas pudieron expresar situaciones conflictivas y dolorosas de su vida. Mostraron menos miedo para hablar sobre aspectos difíciles de su vida.

Se percibió un crecimiento en su apertura respecto a la expresión de sentimientos, un mayor cuidado ante la identificación de situaciones a sanar. También en las entrevistas mostraron una actitud de superación aprovechando los grupos de apoyo externos que colaboran en el centro penitenciario. Se percibe en ellos una mayor actitud de reflexión e interiorización. Además de valorar su esfuerzo en esta experiencia, expresan gratitud por haber tenido la oportunidad de participar en el grupo de encuentro.

El espacio de entrevistas fue uno de los momentos más importantes de esta segunda fase para descubrir su disposición para el crecimiento y conocer el progreso en el cambio de actitud hacia sí mismos. Fueron momentos donde directa y personalmente se descubrió el efecto positivo del programa.

+ En la retroalimentación que se realizaba en cada sesión, se percibió una mayor capacidad de escucha, de identificar los sentimientos del compañero y crecer en su actitud empática.

Además hubo un crecimiento significativo en su actitud ante el trabajo en grupo, mostrado en su silencio, atención, escucha, respeto y discreción. Signos que ponen de manifiesto una evolución positiva en la actitud hacia sí mismos.

b) Acerca de la *actitud hacia la vida en prisión*:

+ Mediante la observación se descubre un cambio de actitud hacia el trabajo remunerado que realizan en el centro, sea en la carpintería, sea en otro tipo de artesanías; lo valoran como un medio de realización personal. Se percibe también un cambio en la actitud frente al sistema penitenciario, mediante juicios más objetivos y realistas, que sin eliminar los vicios y aspectos negativos que descubren, logran identificar acciones y funcionarios dedicados y responsables en su trabajo.

Manifiestan una actitud más positiva ante la vida en el centro, una necesidad de ubicarse y asumir la vida penitenciaria de otra manera, además de expresar una mayor conciencia en lo que les corresponde vivir en este momento. Igualmente muestran una actitud más optimista ante su salida del centro y valoran los beneficios que les va dejando el estar presos.

Una de los aspectos más significativos en esta segunda fase es su actitud hacia los custodios y autoridades, sobre todo por tener mayor claridad en la necesidad de relacionarse con ellos de otra manera. Así mismo, expresan un cambio en la actitud respecto al trato con la mujer.

Muestran una disposición especial para participar en actividades encaminadas a su crecimiento personal, sean promovidas por el centro o por grupos externos que colaboren con él. Expresan su convicción de encontrar en la figura materna una motivación importante para cambiar su vida.

Expresan una actitud diferente ante sus relaciones sociales y su crecimiento en establecimiento de amistades. También su actitud positiva hacia la vida en prisión, mediante el deseo de vivir tranquilos.

Con estas observaciones se descubre que hay en los internos participantes en el grupo de encuentro una evolución significativa en la actitud hacia su experiencia de vida en prisión.

+ En las entrevistas los internos manifiestan su necesidad de vivir con mayor tranquilidad en el centro durante el tiempo que les quede de prisión y pensar en un proyecto de vida.

Se percibe en ellos una actitud diferente ante el trato con los custodios para disminuir los conflictos con ellos. Además, manifiestan una actitud de superación, al querer participar en actividades orientadas a su crecimiento.

4. EVALUACIÓN DEL DISEÑO METODOLOGICO

4.1. Evaluación de los objetivos del programa

* Objetivo general:

Diseñar, aplicar y evaluar un programa psicoeducativo con internos jóvenes de un centro penitenciario, orientado al cambio de actitud hacia sí mismo y hacia la vida en prisión, a través de un mayor conocimiento de sí mismo.

Evaluación del objetivo general:

Con base en el desarrollo de este programa psicoeducativo de intervención, presentado a lo largo de estos 8 capítulos, se considera que el objetivo general se ha cumplido satisfactoriamente.

Este logro se demuestra a través del diseño y aplicación de una fase previa de intervención desarrollada en el capítulo 4, la cual sirvió como base y referencia para el *diseño* del programa de intervención planeado en dos fases, que se presenta en el capítulo 5.

En los capítulos 6 y 7 se desarrolla el proceso de *aplicación* de las dos fases del programa, la primera mediante un taller de *autoconocimiento* y la

segunda en la vivencia de grupo de encuentro. Finalmente, en este capítulo 8 se expone la *evaluación* de los resultados obtenidos.

Tomando como referencia los resultados de la intervención y el análisis hecho sobre estos mismos datos, los cuales son presentados en este mismo capítulo, se puede afirmar que el *cambio de actitud hacia sí mismo y hacia la vida en prisión*, se ha logrado en una medida considerable.

* Objetivos particulares:

- *Ofrecer herramientas para un mayor conocimiento de si mismo*
- *Ejercitar las habilidades sociales necesarias para el trabajo en grupo*
- *Clarificar el autoconcepto a través de la historia personal*
- *Favorecer la construcción de un autoconcepto positivo*
- *Promover un cambio de actitud hacia sí mismo*
- *Favorecer un cambio de actitud hacia la vida en prisión*

Evaluación de los objetivos particulares:

- En las dos fases del programa se brindó a los participantes una serie de *herramientas para tener un mayor conocimiento de sí mismos*. Las que se considera que resultaron más significativas fueron: técnicas y juegos de autoconocimiento, ejercicios de identificación y proyección personal, análisis de películas, interacción grupal, entrevistas y material didáctico con elementos teóricos. Es por eso que este objetivo particular se considera alcanzado.

- Con relación al *ejercicio de habilidades sociales*, en la sesión 20 se expuso a los internos un cuadro de estas habilidades que se consideraba necesario desarrollar en ellos (ver apartado 2.4.1., capítulo 6). A partir de ese encuentro se promovió el ejercicio de tales habilidades en la vida diaria, apoyados en la retroalimentación de algunos compañeros. En la sesión 35 se hizo una retroalimentación grupal del proceso de incorporación de tales habilidades, y se insistió en continuar su ejercicio a lo largo de la vida cotidiana.

Al finalizar la intervención, la valoración sobre el ejercicio de tales habilidades es el siguiente: hay una evolución importante en la habilidad para hablar en público y en la expresión clara de las ideas; se da un crecimiento en la expresión de lo que molesta, en la exposición de críticas, opiniones y en presentar alternativas de solución a algún conflicto.

Se aprecia un crecimiento en habilidades como: la expresión de aprecio y gratitud hacia los facilitadores y personas externas. También crecieron en la habilidad para manifestar liderazgo y algunos especialmente en su actitud de conciliación. La mayoría mejoraron su presentación personal.

Sin embargo se sigue observando la necesidad de seguir desarrollando todavía más las habilidades de: apertura para recibir críticas de los compañeros, pedir favores, expresión de reconocimiento y aprecio a los compañeros y el trato menos conflictivo con los custodios y autoridades.

- La *clarificación del autoconcepto* fue uno de los aspectos con mayores avances, según lo apreciamos en los resultados de las dos fases del programa. Desde la primera fase, las estrategias utilizadas en las actividades del taller fueron propiciando el descubrimiento de rasgos personales que los internos no conocían o no querían reconocer, todo mediante la revisión de su historia personal y el proceso de conocimiento de sí mismo. En la segunda fase se percibió con mayor claridad una identidad más firme, mayor seguridad al hablar de sí mismos y más facilidad para autodescribirse.

- La *construcción de un autoconcepto positivo* da continuidad al objetivo anterior y también al avance que los internos mostraron. Este rasgo ha sido uno de los logros más significativos del programa. Desde la última parte de la primera fase y sobre todo en la segunda, la incorporación de características positivas a su concepto fue en aumento. A través de las diferentes sesiones se percibe la superación de las resistencias y una conciencia más clara de quienes son desde la parte positiva. Es por eso que este objetivo se considera como uno de los mejor logrados.

- Los dos últimos objetivos dirigidos hacia el *cambio de actitud hacia sí mismo y hacia la vida en prisión*, igualmente se consideran alcanzados. Cada uno en nivel diferente, conforme se observa en el análisis de los resultados en este capítulo 8. Fueron los objetivos centrales del programa y los criterios de trabajo más favorecidos en sus resultados.

4.2. Evaluación de los contenidos del programa

El evaluar contenidos del programa hace referencia directa a la primera fase de la intervención, ya que el grupo de encuentro realizado en la segunda fase no tuvo contenidos prediseñados. Los temas que se implementaron en el taller de la primera fase conforme al diseño fueron:

- *Socialización (4 sesiones)*
- *Autoconocimiento (10 sesiones)*
- *Habilidades sociales (2 sesiones)*
- *Valores (10 sesiones)*
- *Autoconcepto (4 sesiones)*
- *Caracterología (4 sesiones)*
- *Emociones y sentimientos (10 sesiones)*

Evaluación de los temas y el tiempo dedicado a cada uno:

- El tema de socialización respondió bien a las necesidades de los internos en el inicio del taller. El abrir con esta temática favoreció la integración, adaptación al grupo y preparó el ambiente para los temas siguientes. Fue importante esta sección inicial para romper el hielo ordinario en el trabajo de grupo, para establecer las condiciones y el estilo de trabajo metodológico.

- La unidad abordada sobre autoconocimiento, fue una de las que más directamente atendió la necesidad de los internos, fue un tema fundamental dentro del taller. Los diferentes ejercicios y técnicas resultaron de interés y provecho para su conocimiento y crecimiento personal.

Sin embargo, una vez terminada la aplicación, se considera que el título más adecuado para esta unidad hubiera sido el de 'Identidad personal', para no poner el nombre de todo el taller (autoconocimiento), a una unidad específica.

- El tema de habilidades sociales, fue importante y sobre todo se resalta el aspecto práctico de esta necesidad en ellos. Fue un tema que respondió igualmente a sus demandas en la vida ordinaria. Sin embargo, una vez terminada la aplicación se considera que debió concederse más tiempo a la explicación y a su seguimiento.

Hizo falta intercalar más sesiones a lo largo del taller, haber iniciado con una sesión de explicación después de la unidad de socialización y hacer un seguimiento más cercano en el transcurso del programa.

- Las sesiones donde se revisó el tema de los valores se vivieron con un interés especial, fue dar continuidad a cuestiones de su conocimiento personal en aspectos concretos de su vida. La clarificación de su propia jerarquía fue una tarea sustancial en ellos, ya que la mayoría viven apegados a valores familiares, valores de amigos, de los cuales deben distinguir los propios. Esta unidad para varios significó una seria confrontación a su estilo de vida y a las convicciones que decían tener. Se considera que en tiempos y tipos de actividades respondió a las necesidades de los participantes.

- El tema de autoconcepto igualmente fue clave en el taller. Desde la evaluación diagnóstica, este punto se identificó como fundamental para implementar en este programa. Es verdad que de forma indirecta en otras unidades se abordaba este aspecto, sobre todo en el de autoconocimiento (identidad personal), valores y sentimientos; sin embargo, las cuatro sesiones destinadas sirvieron para clarificar de forma más precisa los rasgos positivos en su persona. Aún así a esta unidad faltó concederle más tiempo.

El reconocimiento de rasgos positivos en un interno es muy difícil, pues cargan un una serie de etiquetas y conceptos totalmente negativos, los cuales han asumido desde el ambiente familiar y social del que forman parte. Fue por eso que la labor de autoconvencimiento costó más en este tema. Hubo logros significativos, tal como se aprecia en los resultados de las sesiones, sin embargo es una tarea permanente en los internos el reconocer, aceptar e integrar los aspectos positivos en su autoconcepto.

- El tema de caracterología despertó una curiosidad e interés especial en los internos. El poder ver rasgos concretos de diferentes personalidades les facilitó la identificación de sus propios rasgos. Fue un tema que de forma especial hicieron referencia a su sentido práctico y utilidad, algo que valoraron de forma insistente.

Se aprecia que fue un acierto el haber integrado este tema en el programa, por la necesidad en ellos y por el impacto positivo que tuvo su implementación.

- La unidad destinada al conocimiento, contacto y expresión de sentimientos fue de vital importancia para los internos. Un tema en el cual manifiestan grandes carencias y limitaciones, un aspecto en su vida que ellos identifican muy reprimido, poco atendido y que a lo largo del taller se observó con gran necesidad de atender.

El hecho de haberlo ubicado al final del programa facilitó su comprensión y su experimentación, ya que el nivel de confianza entre compañeros había aumentado y esto aligeró los grandes condicionamientos que tienen. El haber esperado algunos meses para tocar estos temas fue un acierto importante, ya que así lograron adentrarse un poco en el campo de sus sentimientos y detectar los puntos de necesidad a seguir atendiendo.

Los resultados son valorados como positivos, pues hubo avances importantes en varios de ellos. Sin embargo este tema seguirá siendo una tarea constante en la mayoría de los internos.

De forma general se valora que los contenidos seleccionados fueron adecuados y respondieron a las mayores necesidades detectadas en los internos durante el diagnóstico de la fase previa. Cada unidad aportó elementos útiles y prácticos para la integración de su persona en rasgos concretos de su conocimiento personal.

Se aprecia también que el orden de los temas en cuanto la secuencia de unidades fue adecuada, excepto el de habilidades sociales que pudo haberse intercalado más a lo largo del taller.

Se considera que fue un acierto haber iniciado el taller con el tema de socialización para facilitar la integración grupal, luego continuar en los diferentes campos del conocimiento elegidos y finalizar con el tema de sentimientos. Este orden lógico facilitó la comprensión de los temas y la asimilación de los contenidos con base en los elementos que cada unidad iba aportando.

- Observación y sugerencia:

Como observación importante y sugerencia para futuras intervenciones, se recomienda revisar el equilibrio en la cantidad de sesiones por unidad, atendiendo a las necesidades del grupo, concediendo mayor tiempo a los temas que manifiesten mayor necesidad. De igual manera, se recomienda implementar algunos temas dedicados a la autoestima y a una construcción de proyecto de vida., ambas necesidades fueron surgiendo a través del proceso de intervención como importantes para abordar dentro del autoconocimiento.

4.3. Evaluación de la metodología aplicada

* Primera fase: Taller de desarrollo humano

El diseño metodológico de la primera fase como taller vivencial se evalúa como un gran acierto. El haber logrado crear un espacio para el crecimiento personal a través de diferentes herramientas, tuvo una riqueza especial. Esta se desarrolló de manera vivencial, siendo la labor de los facilitadores, brindar herramientas y técnicas para el trabajo personal. Sin duda, los juegos y técnicas de integración de la primera unidad tuvieron un papel fundamental para la creación del ambiente propio para el trabajo.

A partir de la segunda unidad y en las cinco siguientes, las actividades implementadas mediante técnicas prediseñadas, juegos, ejercicios y demás estrategias fueron convirtiéndose en herramientas auténticas para los ajustes internos. La selección de las diversas técnicas, estrategias y recursos, de acuerdo con la retroalimentación realizada con los internos y conforme el sentido práctico y utilidad de las mismas, se evalúa muy positiva, ya que fueron formas amenas, dinámicas y creativas de trabajar aspectos personales.

Para los fines del taller, la dinámica grupal creada a partir de las actividades fue lo importante. Es por eso que la riqueza obtenida se valora como positiva, ya que estas herramientas se convirtieron en un buen medio de trabajo. Además la variedad en temas, formas de trabajo, intensidad de la vivencia, fueron también ingredientes naturales que dieron sabor especial a toda la experiencia.

El nivel de participación fue aumentando conforme el taller avanzaba. La realización de los ejercicios y el nivel de implicación en las diversas actividades fueron dando cuenta del interés creciente en los internos. La participación significó, por una lado, la realización de lo que se les proponía y el compartir ante el grupo sus impresiones y aprendizajes, y por otro las diferentes expresiones, también en el silencio. Fue interesante descubrir que algunos internos expresaban más con su silencio aprobatorio y acompañante, que con su misma expresión verbal.

Dentro de todo el conjunto de estrategias de trabajo, la importancia se centraba en los aprendizajes que para los internos resultaban especialmente significativos, ya que es un criterio esencial para la metodología rogeriana. Todo en un marco de seguimiento de las actitudes que fueron eje del proceso.

El tener la guía de trabajo en las cartas descriptivas fue un recurso básico, pues este esquema facilitó la visión panorámica de la sesión y de todo el taller en conjunto. Fue útil y práctico tener detallados los objetivos específicos, las actividades a realizar, las técnicas a emplear, los tiempos, recursos necesarios y los criterios sobre los cuales evaluar. Sin duda que este apoyo didáctico tuvo un valor especial para el buen desarrollo del taller.

Con relación a los juegos de integración y socialización, al inicio hubo una resistencia explicable, sobre todo por la falta de experiencia en ese tipo de

actividades. Sin embargo, conforme avanzó el taller, las resistencias fueron desapareciendo y el estilo de trabajo fue asumiéndose como parte del grupo.

De acuerdo a la evaluación realizada por los internos a través de la retroalimentación en las últimas sesiones y con base en el instrumento de evaluación final que se aplicó, se puede afirmar que los recursos que tuvieron un impacto positivo especial, fueron principalmente las películas, la elaboración de dibujos, las actividades con música, los juegos de competencia y las interacciones con los propios compañeros.

* Segunda fase: Grupo de encuentro

La vivencia del taller en la primera fase fue fundamental para dar continuidad en la vivencia de grupo de encuentro, realizada en la segunda fase. El nivel de confianza y comunicación logrado durante 8 meses de trabajo establecieron condiciones adecuadas y el ambiente propicio para la expresión e intercambio de aspectos más personales de la vida de cada interno.

El inicio de la segunda fase fue desconcertante para los ellos, pues estaban acostumbrados a seguir un esquema y actividades conducidas. Pero al enfrentarse con una metodología diferente rompió sus esquemas, ya que el escuchar que ellos mismos serían el principal recurso de trabajo, les provocó dudas e incertidumbre.

Sin embargo, la misma dinámica y las experiencias personales fueron dando ritmo, color y sabor a los encuentros, convirtiéndose en respuestas naturales a sus dudas. En la segunda sesión, la experiencia crítica de un interno con uno de los custodios, dio pie para la comprensión directa de lo que significaba esta nueva metodología desconocida para ellos.

Después, a lo largo de cada sesión fueron aclarando sus dudas, entendiendo los nuevos planteamientos de trabajo en grupo y la riqueza que encerraba ese sencillo y a la vez complicado método del encuentro. La disposición de cada uno y el nivel de participación se convirtieron en elementos importantes para el buen logro de esta diferente forma de trabajo.

Nuevamente la participación activa se manifestó mediante la expresión verbal y el acompañamiento mediante la retroalimentación o el silencio. La presencia en el grupo fue reflejo de una actitud de interés en su crecimiento personal, luego fueron integrando poco a poco otro tipo de actitudes con las que manifestaban su evolución interior: silencio, respeto, escucha, empatía, entre otras.

La evaluación que se hace de la metodología de la segunda fase vivida a través del grupo de encuentro es sin lugar a dudas muy positiva. Con todo y los temores iniciales, el reto que significó para los facilitadores e internos introducirse en una nueva forma de trabajo, sin duda que resultó provechoso.

La decisión de implementar un programa de tipo humanista en un ambiente que se identifica como 'duro', se puede valorar como un éxito

especial. El integrar en su entorno un nuevo estilo de actividades y otras formas de encuentro grupal, dejó un aprendizaje significativo para internos y facilitadores.

Atendiendo al lenguaje y postulados de Rogers, esta experiencia refleja que el ser humano trae consigo recursos para su propio crecimiento. Ya que a través de la vida misma y del encuentro libre, en este grupo se obtuvieron importantes aprendizajes, nuevos descubrimientos interiores y una serie de actitudes que tal vez en otros espacios no se hubieran logrado. El instrumento de evaluación que se aplicó al final de la experiencia, así como las constantes retroalimentaciones realizadas en el proceso, dan cuenta de estos logros. Es por eso que desde esta vivencia concreta queda el camino abierto para seguir humanizando un ambiente que socialmente sigue estando deshumanizado.

4.4. Evaluación del sistema de evaluación utilizado

* De los instrumentos utilizados en la primera fase:

En la primera fase de intervención se aplicó un sistema mixto de evaluación, una parte cuantitativa y otra cualitativa.

- La parte cuantitativa estuvo integrada por las escalas AFA-Autoconcepto de Musitu et al (1999), Clima social (CIES) de Moos et al (1984) y de Actitudes de Delgadillo (1999) (*ad hoc*).

Como se puede leer en la justificación de selección de estas escalas, que aparece en el capítulo 5 del diseño de investigación (1.4.2. y 1.4.3.), dicha elección responde a las necesidades del programa, por tratar directamente los aspectos que se pretendía evaluar. Al concluir la intervención se confirma que las escalas elegidas para evaluar la parte cuantitativa, fueron adecuadas.

La escala de Autoconcepto favoreció el reflejo de la actitud hacia sí mismo en aspectos de autocuidado y autoimagen. Por su parte, la escala de Clima social, sirvió para medir y conocer la actitud de los internos hacia el ambiente del centro, reflejado a través de 9 subescalas. La escala de Actitudes diseñada *ad hoc* para esta investigación, apoyo la evaluación de aspectos en actitud tanto hacia sí mismo como hacia la vida en prisión.

- La parte cualitativa estuvo integrada por técnicas como la observación (Taylor y Bogdan, 1986; Colás y Buendía, 1992; Rodríguez et al 1996), conversación cotidiana (Valles, 1999), entrevista (Mason, 1996; Rodríguez, et al, 1996; Fernández, 2006), técnicas de conocimiento y autodescripción (Cascón y Beristain, 1986; Cascón, 1990) y autoevaluación (Rogers, 1972a, 1973). La precisión conceptual y sustento teórico sobre estas técnicas específicas, se desarrollan en el capítulo cinco en el apartado 1.4.4.

La técnica de observación participante es una de las más recomendadas para la evaluación cualitativa, tal como se menciona en la fundamentación teórica desarrollada en el capítulo 5 de este trabajo. Esta técnica brindó la

oportunidad de recoger información mediante el trato directo con los internos durante todo el proceso de intervención. El estilo de trabajo metodológico favoreció el encuentro cercano y la interrelación directa para descubrir los rasgos concretos que se pretendía evaluar. Fue una labor importante del equipo de intervención la elaboración de la guía concreta de observación (Ver página 314) y la sistematización de las conclusiones.

- De igual manera, el establecimiento de confianza, propiciado por la cercanía y familiaridad que se lograron desde las primeras sesiones, fueron claves para poder identificar rasgos importantes en las conversaciones cotidianas. Una fuente clara y directa de información sobre los principales temas y preocupaciones de los internos durante el programa de intervención.

- La técnica de la entrevista es otro elemento fundamental en la evaluación cualitativa, por toda la riqueza informativa que supone y sobre todo por la claridad y fidelidad de la información. Dentro de este programa apoyó en gran medida para conocer de primera mano la información sobre el impacto que tenía el taller en los internos. Además de poder acompañarlos en su proceso de clarificación y crecimiento personal.

- El material que se fue recabando de las actividades en cada sesión fue otra fuente importante de información para evaluar el efecto del taller. A través de cada ejercicio escrito, de los dibujos realizados, de los aprendizajes escuchados y de las impresiones reunidas, se descubre que estos recursos han sido un buen elemento para evaluar la efectividad del programa de intervención.

- El instrumento de evaluación final reunió las apreciaciones de los internos una vez terminado el taller. Mediante algunas afirmaciones tipo Likert se pretendió medir el nivel de agrado, utilidad y efectividad del taller; además de algunas preguntas de opinión sobre los principales aportes del mismo. Se considera que el instrumento diseñado *ad hoc*, logró recabar información precisa sobre el impacto y la utilidad del taller en los internos.

* De los instrumentos utilizados en la segunda fase:

En la segunda fase de intervención se emplearon técnicas de evaluación únicamente cualitativas: observación, entrevista y retroalimentación.

- La observación participante fue nuevamente una técnica fundamental e importante para apreciar el avance de los internos en el grupo de encuentro. Fue una estrategia verdaderamente atinada y con los resultados obtenidos se justifica y respalda la elección y empleo de la misma. Durante el transcurso del programa los facilitadores fueron realizando diversas observaciones a partir de los criterios planteados desde la primera fase. De manera constante el equipo de facilitadores fue poniendo en común lo que de los participantes se percibía como más destacado en su desarrollo personal.

- Dentro de los resultados se menciona que la entrevista fue un complemento muy importante durante la segunda fase de intervención. Fue sin duda el mecanismo más cercano y directo para conocer ya no solo el impacto

del programa en ellos, sino poder realizar verdaderos procesos de acompañamiento y crecimiento personal en varios de los internos. La experiencia de entrevistas en la primera fase favoreció la sensibilización de los internos para buscar el acompañamiento personal a través de entrevistas en la segunda fase. Ellos mismos fueron quienes solicitaban el encuentro con los facilitadores, buscando los tiempos y lugares oportunos para las entrevistas. De igual forma, la periodicidad de los encuentros dependió de las necesidades y requerimientos de los propios internos.

- La retroalimentación realizada dentro del proceso grupal, aportó elementos importantes para evaluar el proceso grupal, sin embargo al separarlo de la observación realizada dentro del encuentro, quedó limitado como recurso de evaluación independiente. Es por eso que los resultados que se presentan de esta estrategia quedaron reducidos y en alguna de las secciones no se presentan, ya que la observación absorbió esa parte.

* Del empleo de la metodología mixta

Una consideración importante sobre el sistema de evaluación, es la riqueza y acierto al haber seleccionado estrategias cuantitativas y cualitativas en la primera fase de la intervención. Esto permitió tener una visión más completa a partir de la triangulación de los resultados obtenidos.

Igualmente se considera que fue adecuado el empleo único de la evaluación cualitativa durante la segunda fase, ya que el estilo metodológico del encuentro de grupo, se acercaba más a este tipo de estrategias. De acuerdo a la experiencia del encuentro y conociendo los resultados, se valora esta selección cualitativa como positiva.

5. EVALUACIÓN DE LA HIPOTESIS

El capítulo cuatro de esta investigación aborda la fase previa de la intervención y concluye con el planteamiento de la hipótesis a partir del diagnóstico realizado. Dicha hipótesis está planteada de la siguiente manera:

En la medida que el interno tenga mayor conocimiento de sí mismo, se espera como consecuencia que se genere un cambio de actitud hacia sí mismo y hacia la vida en prisión.

El cambio de actitud hacia sí mismo se debe reflejar en un mayor autocuidado, en el crecimiento en su autoestima, en la construcción de un autoconcepto más positivo y en el crecimiento de conductas asertivas.

El cambio de actitud hacia la vida en prisión deberá reflejarse en la valoración crítica que tenga sobre el ambiente del centro y en la valoración objetiva que haga del centro a nivel institucional; en la relación adecuada que establezca con autoridades y funcionarios, en la participación comprometida en actividades y programas que le brinde tanto el centro, como otros grupos de apoyo y en la forma de asumir positivamente el tiempo que reste de vivir en el centro.

Una vez que se ha realizado la intervención a partir del diseño programado, con base en los resultados obtenidos durante la aplicación del programa y planteados a lo largo de este capítulo ocho, se valora el logro de la hipótesis en los siguientes términos:

a) El conocimiento de sí mismo aumento significativamente en los internos a partir de los contenidos, técnicas, métodos y recursos implementados en las dos fases del programa. En la primera fase, los temas de las diferentes unidades del taller contribuyeron al enriquecimiento de diferentes aspectos de su persona: valores, habilidades, aptitudes, autoconcepto, cualidades, carácter, mundo de sentimientos, entre otros. En la segunda fase mediante el grupo de encuentro se continuó apoyando el desarrollo del conocimiento de sí mismos. En esta segunda fase la expresión de vivencias personales significativas fue el medio directo para su conocimiento.

b) El cambio de actitud hacia sí mismo se logró también en importante medida. La implementación del programa en sus dos fases favoreció la revisión y crecimiento en su cuidado personal, en una visión más positiva de sí mismos, en una mayor aceptación y autoestima. El programa contribuyó al despertar de su conciencia respecto a la atención adecuada de sus necesidades internas y externas, para poder vivir en mayor contacto personal y más tranquilidad.

c) El cambio de actitud hacia la vida en prisión tiene dos observaciones importantes: en primer lugar se logra una modificación en su actitud en aspectos relacionados con asumir de forma positiva su vida en el centro, el vivir con menos conflictos entre compañeros y custodios (tema crítico en ellos) y poder dar un sentido positivo a la vivencia en prisión. Por otro lado, la valoración crítica hacia la prisión como institución (autoridades, funcionarios, sistema), continuó siendo negativa y en algunos aspectos más negativa aún.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

1. CONCLUSIONES

Llegar al final de la aplicación del programa de intervención y sobre todo a la integración de la tesis, deja a nivel de sentimientos la satisfacción y el gusto por lo que ha significado el recorrido de varios años. Y a nivel de percepciones una mayor claridad en el tema de la delincuencia juvenil, su importancia y la relación directa que mantiene con el campo de las actitudes. Además el descubrimiento de la positiva influencia que el humanismo de Rogers aporta a este ambiente. Este crecimiento en la conciencia social aumenta también el compromiso por lo que implica el acercamiento al mundo penitenciario y los aprendizajes que se han obtenido. Ha sido una experiencia que no puede decirse que está culminada.

Al final de los agradecimientos anotaba la frase de que con este trabajo se llega "*al final del principio*"... y la verdad es así. Creo que la integración de esta tesis, sobre todo con las conclusiones y propuestas, es el inicio de una nueva etapa de trabajo penitenciario.

Después de haber concebido la idea de una intervención en ambiente penitenciario, fue necesario plantearla en un proyecto de investigación propio. Luego vino el periodo de conformación del grupo, el proceso de intercambio, la vivencia del encuentro y un sin fin de momentos, que con el paso del tiempo fueron tomando un sentido especial. Hoy se llega a la culminación de este camino lleno de significados. Es el momento de dar forma a todo el contenido humano, teórico y empírico a través de la integración de la tesis. Es el final de un camino, que a su vez nos conecta con otros, llegamos a una encrucijada.

En este recorrido por el tiempo y el espacio, donde los rostros se mezclan con los lugares, los diálogos con los momentos y las sonrisas con los encuentros, es necesario preguntar ¿qué sucedió? ¿qué se vivió? ¿qué se aportó? ¿qué deja de trascendente este especial recorrido? ¿que recogemos de fruto al final de este camino?

Este es el momento y el espacio para plantear las conclusiones, para presentar los aprendizajes, contenidos, vivencias y aspectos que consideramos de mayor relevancia. Son los rasgos del programa que desde nuestra óptica encierran un valor especial y pueden servir de guía para reflexionar y poder después actuar a favor de tantos jóvenes que esperan dentro de una prisión a que alguien se acerque y simplemente los llame por su nombre.

La presentación de estas conclusiones se hace de manera deductiva, partiendo del ámbito penitenciario más general hasta llegar a la experiencia concreta de este programa. Son reflexiones que en algún momento guardan valoraciones especiales significadas por esta experiencia. La intención en estos juicios es ser equilibradamente objetivo, no sé si lo logro. Sin embargo, creo también que la subjetividad puede reflejar algún valor.

Los dos grandes subtemas de las conclusiones orientan los comentarios. El primero es sobre la realidad social y ambiente penitenciario, y el segundo sobre la experiencia de aplicación del programa de intervención.

Después de las conclusiones, se exponen dos propuestas concretas de acción que pretenden dar continuidad a esta intervención. La primera está orientada al establecimiento de un espacio físico y humano donde los jóvenes que salen de prisión puedan acudir para apoyarse y realizar de mejor manera su reinserción en la sociedad que enfrentan. Es el planteamiento de un centro que tenga las características ambientales de una “casa”, donde sus habitantes puedan encontrar elementos humanos y materiales para sostenerse en su proceso de readaptación social, de reincorporación familiar y recuperación personal.

La segunda es una propuesta de tipo preventivo. Está destinada a los padres de familia de cualquier edad, ambiente y lugar, para que conozcan, reflexionen y actúen, sobre la conducta antisocial y con ello se puedan obtener mejores condiciones de vida familiar. Es el planteamiento de una escuela para padres, donde se profundice en las causas y factores que mayor inciden en la delincuencia juvenil. Es una estrategia para aprender a enfrentar las conductas antisociales, tanto las declaradas y castigadas, como las cotidianas y disfrazadas. Es un recurso para evaluar el camino recorrido y para acompañar de mejor manera el caminar de los hijos, ese camino donde unos van, otros vienen y otros inician. Y poder descubrir en familia que la vida son “*caminos de ida y vuelta*”.

Iniciemos con las conclusiones.

1.1. Sobre la realidad social y ambiente penitenciario en nuestro entorno

Con este trabajo no se pretende justificar la delincuencia, ni las conductas de personas que hacen tanto daño social. Puede parecer (y así me lo han comentado algunas personas), un reconocimiento o premio de los delincuentes ¿Por qué hay que tratar bien a los que nos tratan mal? ¿Por qué atender a los que nos hacen tanto daño? Estas preguntas y otras más están en la cabeza de mucha gente que no comparte del todo la labor penitenciaria. Incluso me atrevería a afirmar que varios funcionarios y custodios piensan así.

Sin embargo, el objetivo de este trabajo y otros más que puedan realizarse a futuro, son para procurar remediar estas situaciones, para atender los daños que la sociedad misma ha provocado en ellos y que estos jóvenes realizan como una venganza existencial. Porque surgen también otras preguntas ¿Quién hizo el daño primero? ¿Qué hechos son consecuencia de qué acciones? Y podemos descubrir que la misma sociedad genera los daños (o las personas) de los que después se queja.

Vuelvo aquí a hacer relectura de la frase de Vigil con que inicio la introducción *¿Cuántos adultos colaboramos de manera directa o indirecta en los delitos de los jóvenes?* Desde luego que un buen número estamos implicados en los delitos que luego condenamos.

¿En qué medida la sociedad misma está implicada en las acciones que castiga? Es aquí donde las prisiones sirven de lavadero de conciencia para mucha gente y al mismo tiempo se convierten en recurso de los gobiernos para justificar su lucha contra el mal social, sabiendo que el mal social está en otro lado y se combate de otra manera. Es un ejemplo de práctico autoengaño.

Ante el delito generalmente aparece la reacción del castigo y la venganza, como si castigando al delincuente la víctima lograra la paz. Sin embargo descubrimos que la venganza genera a su vez más violencia. Considero importante distinguir la venganza de la justicia y actuar en consecuencia.

Uno de los problemas es que la prisión y el sistema penal siguen creando delincuentes. Porque ante el sufrimiento del aislamiento, el precio que paga ante la pérdida de libertad y las secuelas que deja el vivir encerrado, genera mayor odio y agresividad y deseo de venganza contra la misma sociedad. Y el círculo vicioso sigue girando sin romperse.

Al conocer algún delito que los medios de comunicación presentan espectacularmente: personas que matan a su pareja, a sus hijos, a sus padres, violadores de pequeños, jóvenes que roban, maltratadores, traficantes, secuestradores, etc., generalmente aparecen sentimientos en contra de los agresores y el espíritu de venganza. Pero sigue quedando el interrogante ¿Qué fue lo que los llevó a cometer tal acción? Se esperarían ante esto medidas de justicia y un trabajo de recuperación de la persona ante el daño de personalidad que manifiesta, y no únicamente una venganza fría mediante el aislamiento.

Ante estos hechos son comprensibles las preguntas del ¿Por qué ayudar a quienes cometen tales atrocidades? ¿Por qué no ponerse en el lugar de los afectados? Justamente del lado del perjudicado se percibe con más urgencia la atención para evitar que se multipliquen los daños. Insisto en la justicia antes que en la venganza, en la necesidad de recuperar antes que sumar daños.

** Sobre el sistema penitenciario*

Existe una necesidad grande de atención a los centros penitenciarios, de programas reeducativos eficaces, de personal comprometido y de esfuerzo auténtico por mejorar las condiciones y resultados con los internos. Esto lo afirmo con base en la experiencia ante las limitaciones observadas, los esfuerzos reducidos, los bloqueos constantes y una serie de intereses que no siempre corresponden con la recuperación de los internos.

El hecho de que la readaptación de un interno sea una labor difícil se debe a varios factores, y uno de ellos es la ineficacia de los centros penitenciarios, al descuido institucional que reflejan, a la inercia con la que se mantienen y la falta de interés real de las autoridades. Sigue existiendo una distancia significativa entre lo que el nombre del centro de *reeducación* dice y lo que refleja en resultados; entre lo que sus objetivos describen y lo que de

manera real se obtiene. Se observa que algunos centros no siempre responden a las necesidades que los internos manifiestan.

Es difícil y además poco objetivo emitir un juicio absoluto y general afirmando que todos los centros no funcionan en ningún aspecto, sin embargo, decir lo contrario también sería falso. Es por eso que con base en las experiencias vividas, en las observaciones realizadas y en la escucha de los internos y de personas que forman parte directamente de esta realidad, se hacen las afirmaciones y valoraciones sobre la vida en los centros. Se hacen con afán de preocupación y de búsqueda de soluciones para que esta realidad logre avanzar a mejores rumbos, se plantean como invitación a una toma de conciencia que favorezca la responsabilidad que todos tenemos en este espacio social que es de todos.

Es lamentable que el sistema penitenciario y los profesionales que laboran en él no manifiesten un interés especial en profundizar las causas y medios para prevenir la delincuencia. Los centros penitenciarios deberían ser espacios de importantes producciones de investigación sobre los factores delictivos y mecanismos para atender dicha problemática. El interés de la sociedad, de las autoridades, de los profesionales y demás trabajadores penitenciarios se limita a comentarios en ocasiones superficiales, en otros, meramente demagógicos, ambos sin trascendencia.

La voluntad de ir más allá en la búsqueda de causas y soluciones queda aún más lejos de pensarlo o vivirlo. Para nuestros gobiernos el tema penitenciario no forma parte de su agenda de prioridades, los fondos presupuestarios y la atención real brindada no son de sus objetivos esenciales. La prevención y solución de la delincuencia tampoco forma parte de sus intereses o preocupaciones. Una verdadera atención a estas problemáticas implica un cambio en las *causas remotas* de la delincuencia (sistema económico imperante, desigualdad económica, injusta distribución de la riqueza, injusta distribución de la cultura y educación, por mencionar algunas), cosa que no se ve claro de solucionar.

Implica también la modificación de las *causas próximas* (zonas marginales y pobres en ciudades intermedias y grandes, falta de trabajo, bajo nivel de escolaridad, desintegración familia, violencia de género, abandono familiar, ambientes violentos y nocivos, apoyo del gobierno a empresas y medios promotores de conductas violentas y delictivas, entre otras), aspectos que tampoco es fácil cambiar. Y supone -por último- la atención a las *causas inmediatas* (desequilibrios afectivos, trastornos neuróticos, sentimientos de culpa, inseguridad, abandono, incapacidad mental, etc.), factores que seguirán siendo una utopía en su atención. La mención de las tres causas la realizo haciendo una relectura de una cita de Ortega (1987), desarrollada en el capítulo primero.

En la vida penitenciaria hace falta atención real y de fondo. Se necesita una preocupación y ocupación verdadera ante lo que significa esta realidad social. Con lo que esta experiencia significó me quedo con la percepción que

desde las autoridades primeras hasta los trabajadores cotidianos, en un elevado número pasan de largo ante este fenómeno social.

Los jóvenes (y adultos) internos reflejan una gran necesidad de atención, de escucha, de búsqueda de soluciones reales, no solo a su proceso legal para salir del centro, sino a su realidad personal, a su historia, su vida, sus conflictos, sus proyectos. Y no siempre tienen quien les aporte estas soluciones o les brinde un poco de tiempo.

En el desarrollo de la tesis se tocó en varias ocasiones el tema de que del concepto que se tenga de persona (ser humano), dependen las actitudes que tengamos hacia ella. En el caso del llamado “delincuente” sucede lo mismo. A través de esta experiencia se percibió con claridad que un buen número de autoridades, profesionales que ahí laboran y sobre todo los custodios manejan un concepto totalmente negativo del interno. Todo un conjunto de actitudes observadas dan cuenta de esta conclusión. En los capítulos 4 y 6 principalmente, se reportan en los resultados de sesión algunas observaciones que van dando cuenta de todo esta realidad. Por ejemplo: ver sesión 2.2.3., del capítulo 4.

La designación de directores, subdirectores y profesionales de ayuda para los centros penitenciarios teóricamente debe hacerse en función del perfil, de la capacidad y del interés que se tiene por el mundo penitenciario. Sin embargo en la práctica se desconoce a que obedecen las designaciones de estos puestos, ya que hay funcionarios que no tienen el perfil, otros que no han demostrado la capacidad suficiente y en la mayoría de ellos no se percibe el interés por este tipo de trabajo. ¿Será meramente por tener un lugar donde trabajar? ¿Qué otro tipo de intereses puede haber detrás de estas designaciones?

El trabajo penitenciario, como cualquier otro tipo de trabajo requiere de la persona una formación específica (perfil), que le dé los conocimientos y herramientas necesarias para desempeñarlo de manera óptima. Supone en la persona una serie de habilidades para atender y resolver las cuestiones que la realidad le presente y una serie de actitudes humanas propias para desempeñar con calidad su trabajo. La integración de conocimientos, habilidades y actitudes, refleja lo competente que la persona es en su trabajo. Sin embargo, creo que todo tiene como base la parte de la vocación. Sin una vocación clara por el estudio o trabajo que se realiza, el desempeño personal será pobre, la realización de la persona se verá frustrada y el fruto de lo que haga será pésimo. En los centros penitenciarios siguen haciendo falta funcionarios con vocación, con formación y con las actitudes necesarias para la labor que desempeñan.

El caso de los custodios es un tema todavía más delicado. Puede haber funcionarios que no cumplan con su trabajo, que se pasen de negligentes y tal vez no se perciba, pero en el caso de los custodios no es lo mismo, estos no pueden pasar desapercibidos. El custodio es el trabajador penitenciario con quien el interno tiene contacto directo e inmediato. Representa de algún modo el rostro social y concretamente el rostro del mismo centro, son la figura de

autoridad con quienes los internos conviven las 24 horas del día y los 365 días del año, es decir: siempre. Pueden cambiar sus nombres, sus caras, pero las actitudes suelen ser generalmente las mismas.

El hecho de ser los trabajadores que tienen más contacto con los internos, les convierte en los elementos más recuperadores o denigradores de ellos. Tienen en sus manos la oportunidad de moldear y reeducar personas con su sola presencia y su trato, pero muchas veces no se dan cuenta de eso. Es realmente un tema complejo. ¿A que puede deberse este fenómeno actitudinal de los custodios? A partir del contacto durante varios años y del intercambio ocasional con varios de ellos, se pueden explicar algunos factores que inciden en esta problemática.

Un aspecto es la procedencia sociocultural de donde proviene la mayoría de ellos. Personas (hasta 1999) sin estudios profesionales, incluso algunos de ellos sin estudios de bachillerato o secundaria. Esto da una explicación de las limitantes sobre los conocimientos necesarios para realizar su trabajo. Otro aspecto es el ambiente socioeconómico del que proceden y el sueldo que perciben. La mayoría proviene de niveles pobres o clases medias, que se ven en la necesidad de tener otro tipo de trabajo alternativo con el de custodio ante la cantidad del sueldo que perciben. El tener horarios de 24 horas de trabajo por 48 de descanso les da tiempo de ganar algo de dinero por otro lado.

Pero el factor más importante en ellos es el actitudinal. Los custodios realizan su trabajo con una serie de consignas y prejuicios sobre el interno que los convierte en verdugos. Antes de ser contratados para este trabajo, reciben una capacitación orientada especialmente al acondicionamiento físico, a la defensa personal, al manejo de armas y de situaciones críticas. *Pero* muy poco (casi nada) de formación personal, de su desempeño laboral, de la psicología del interno (que para ellos es fundamental), de los objetivos de la reeducación. Se les adiestra física y militarmente, pero no humanamente. Se les olvida instruirlos en que el trabajo que realizan es con personas.

En esta misma línea actitudinal, un fenómeno que llama la atención en varios custodios, es su bajo nivel de regulación emocional frente a los internos en algunas situaciones, y su poca capacidad para marcar límites entre su trabajo como figuras de autoridad y su vida personal. En varios de ellos se observa que fácilmente mezclan aspectos de su vida personal con situaciones de trabajo y emocionalmente se enganchan ante situaciones de conflicto con algún interno. No logran separar lo que los internos les proyectan por lo que representan para ellos como autoridad, e inmediatamente creen que es un conflicto de tipo personal. Esto ha orillado a algunos custodios a vivir serios conflictos con varios internos. Todo por no tener la madurez suficiente en algunas áreas de su personalidad y carecer de la formación adecuada para una mayor funcionalidad en ese medio de trabajo tan especial.

Es así que las actitudes que se perciben en ellos (y que los internos reciben cada día) son frías, distantes, déspotas, duras, prepotentes y e inhumanas. Actúan obedeciendo a las consignas que les han indicado, a los

juicios que les han inculcado, se conducen por los valores de otros. Es curioso, pero esto los convierte automáticamente en prisioneros del sistema y en víctimas de sus mismas autoridades. Es como si durante algunas horas, los despojara de sus sentimientos y de su humanidad. Solo deben cumplir un rol, ya que por eso les pagan.

Son conocidos también dentro de este grupo los casos de corrupción y abuso de poder. Donde se pueden comprobar los análisis de autores como Rogers (1980a), Freire (1972), Hulsman y de Celis (1984), quienes afirman que cuando una persona oprimida tiene la oportunidad de ejercer el poder, se convierte en el peor de los tiranos. Estas actitudes surgen como un deseo de venganza ante la opresión que padecen con otras personas.

Los investigadores del ámbito penitenciario que se han citado a lo largo del trabajo y se conjuntan en la bibliografía, coinciden en su mayoría en juicios negativos hacia los custodios. Podría afirmar que es una característica común en las investigaciones penitenciarias. En las evaluaciones que realizan las diferentes comisiones de Derechos Humanos, generalmente son los peor evaluados, casi siempre son los que se llevan la peor parte de las valoraciones de los internos. En nuestro país, los investigadores consultados, comparten la postura de que los custodios son un tema preocupante y un asunto no fácil de resolver.

Desde la perspectiva cinematográfica, en buena cantidad de películas y durante varios años los custodios han jugado el 'típico' papel de corruptos, malos, traficantes, encubridores. He citado en el capítulo primero algunas escenas de la serie televisiva actual *Prison Break* (Brown y Hooks, 2006), donde se les juzga en general de forma negativa. Si esto aparece en el cine y en televisión en alguna medida se inspiran los directores en la realidad existente.

Ante esta visión panorámica y con la información expuesta, nos damos cuenta que las autoridades penitenciarias poco hacen para resolver el problema de los custodios poco responsables. Es uno de los ejemplos directos donde se percibe la negligencia, el desinterés y la indolencia. De aquí la urgente llamada a través de este trabajo a las autoridades penitenciarias para que atiendan este núcleo de trabajadores tan esenciales en una verdadera recuperación del interno. Es una llamada para que pongan atención real y las medidas adecuadas en la selección y formación de estos agentes de cambio frente a los internos.

Sin embargo, sería poco objetivo e injusto si no menciono los ejemplos de custodios que se salen del común. Personas que a pesar de su poca formación y del vivir sujetos a una serie de consignas, no han dejado de lado sus valores humanos y han mostrado una actitud humana en su trabajo. Tengo la fortuna de conocer a algunos personalmente y sé del aprecio que los internos les tienen. Es marcada la diferencia de estos pocos. Me atrevo a afirmar que ellos se han convertido en elementos verdaderamente recuperadores y en auténticos oasis en medio del gran desierto.

Algunas películas, igualmente rescatan este tipo de figuras positivas penitenciarias, unos custodios comprometidos más con la persona que con el sistema. Recuerdo dos de ellas: *The green mile* (Darabont, 1999) y *Salvador Puig Antich* (Huerga, 2006). En la primera película, aparecen por un lado los custodios duros y fríos, y por otro los de un estilo humanitario y recuperador. En la segunda, se observa una evolución en la actitud del custodio de cuida de Salvador; de iniciar en la actitud distante, va comprometiéndose y valorando al interno durante el proceso de condena.

Parafraseo aquí el comentario de un interno sobre los custodios: *“Nosotros nos damos cuenta fácilmente lo que traen los custodios, lo que piensan y sienten. Ellos en el fondo son gente buena, pues la mayoría son pobres como nosotros, pero en momentos no saben que hacer con nosotros, porque los mandan y ellos solo obedecen... ¡pobrecitos!, viven también sin libertad. Ellos creen que nos conocen, pero en realidad, nosotros los conocemos más a ellos. Ya les tenemos tomada la medida”.*

Expongo también el comentario de un custodio durante una entrevista: *“Tengo varios años trabajando aquí y la verdad no me gusta, estoy en esto porque a mi edad es difícil encontrar otro trabajo. Pero con los internos debo mostrarme satisfecho y contento con mi trabajo aunque esta cara sea falsa. En este lugar poco se hace para que los internos sean mejores y se readapten. Varias veces me he preguntado ¿qué será de ellos cuando salgan de aquí o cuántos regresarán? Porque un buen número de ellos regresa, ya los conocemos. Sabemos que al salir de aquí están solos y aquí por lo menos encuentran un sentido de vivir, un lugar donde dormir, algo de comida y compañía. Aquí son alguien, entre ellos sienten preocupación de unos por otros, pero al salir de este lugar nadie se preocupa por ellos. En los programas escritos se habla de la readaptación, pero en la vida real no existe nada de eso”.*

El afirmar que los mismos funcionarios en ocasiones no están convencidos de su propio trabajo es porque se refleja tanto en la percepción de los mismos internos, que son los jueces más directos, y también por los resultados reales que se observan. Parecería que los internos por lo general van a hablar negativamente de todos los funcionarios, como cortando cabezas por igual. Sin embargo no es así, ellos distinguen muy bien la labor de cada funcionario y la calidad brindada, el trato humano y atento que reciben o el rechazo expreso o mediante actitudes de falta de atención. Este es un aspecto donde llama la atención las valoraciones que se escuchan hacia los funcionarios, donde expresan juicios de valor distinguiendo con la mayor propiedad posible el quehacer y trato que reciben de cada uno. Además cuando la mayoría coincide en cuales son los que consideran mejores y cuales no tanto, la valoración se hace más creíble.

* *Sobre el acercamiento a la prisión*

Existen casos de centros penitenciarios donde no están los que deben de estar, y están algunos que no deben. Lo primero lo afirmo ante situaciones de conocida gravedad y daño social, que han sido absueltos por los jueces, se

les ha asignado una multa, o simplemente han pasado de largo ante la justicia. Lo segundo lo afirmo ante casos conocidos donde el tipo de delito no justifica estar privado de la libertad (por ejemplo, accidente automovilístico por manejar de manera imprudencial, internos que han sido utilizados y engañados, etc.). Sin embargo, la aplicación de la justicia es tan 'incomprensible' que aplica la misma sanción a todo tipo de delitos: la prisión. En algún otro espacio había comentado que esta medida equivale a querer curar todas las enfermedades con una misma medicina. Creo que hay internos que deben estar en otro espacio y bajo otro tipo de programas que les ayuden en su reeducación y recuperación. La prisión no es, ni debe ser la única solución a los problemas de convivencia y bienestar social.

Puede sonar repetido y clásico el comentario, pero es verdad que algunos internos salen de prisión peor de como ingresaron. Hay autores como Foucault (1975) u Olmo (2000), que son más duros en sus comentarios al afirmar que la prisión es la 'universidad del crimen'. Lo que si creo es que el sistema penal sigue teniendo una deuda social al no adecuar las penas con el tipo de delito y tomando en consideración a la realidad de la persona.

El sistema penitenciario se ha convertido en el único medio que los gobiernos tienen para entretener o guardar a los indeseables sociales al modo de la edad media. Un sistema que no ha mostrado la claridad y capacidad para reeducar y recuperar a las personas.

Hace falta un sistema de formación alternativo realmente reeducador y recuperador de la persona y la sociedad. Tal vez en la práctica saldría menos costoso que el sistema penitenciario. ¿Por qué no existe un sistema reeducador mediante el trabajo? ó ¿un sistema reeducador mediante espacios culturales? ¿El sistema penitenciario es la única vía de solución?

Creo que varios internos no deberían estar en prisión, sino en un tipo de programas alternativos a la misma. Lugares donde sigan participando parcialmente en su vida familiar y laboral, pero viviendo o asistiendo a programas reeducativos. Espacios que ofrezcan también medios de trabajo, formación, capacitación y esto facilite su reinserción a la sociedad. No se trata de que estén encerrados todo el tiempo sino que alternen momentos del día entre familia, trabajo y su programa de recuperación. Una especie de cárcel abierta.

También se ha observado que hay personas a quienes la convivencia social les resulta casi imposible, jóvenes con serios conflictos ante la vida social. Pensemos en personas con trastornos de personalidad (sociópatas, psicópatas, agresores sexuales), personas con enfermedades mentales (paranoicas, esquizofrénicas), que no les es fácil vivir en sociedad. Aún así creo que la prisión no siempre es el espacio donde deben atenderse. En estas personas hay otros daños de fondo antes que el delito cometido y ellos deben ser atendidos de otra manera.

Sin ser marcadamente abolicionista del sistema penitenciario, como algunos autores citados en el capítulo segundo (Louk Hulsman, Bernat de

Celis), pero si partidario del reduccionismo, mi opinión sobre una estructura funcional diferente del sistema penitenciario es la siguiente:

a) Estancia en prisión para personas con serias dificultades para la vida social, siempre y cuando existan programas de atención y recuperación. Personas con trastornos de personalidad y dificultad para vivir en sociedad.

b) Centros especiales para personas que han cometido delitos pero padecen alguna enfermedad mental.

c) Centros alternativos de reeducación y recuperación social, donde se comparta la vida ordinaria con la formación y capacitación. En la parte de las propuestas planteo un proyecto llamado “MI CASA” como modelo alternativo.

También es cierto que mucha gente que comete delitos graves nunca pisa una prisión y siguen haciendo de las suyas. Tristemente el sistema sigue favoreciendo a quienes tienen poder económico o influencia política, y continua castigando a los más desfavorecidos. He comentado ya la selectividad natural de los pobladores de nuestras prisiones, quienes coinciden ser de los niveles económicos más bajos, como si este perfil fuera exclusivo de la gente pobre.

En el capítulo primero cité Bergman et al (2003b), quienes afirman que “en la cárcel no están los delincuentes más peligrosos, sino los más pobres”. Observamos que además de los pobres, a prisión llegan generalmente quienes cometen delitos graves y no tienen oportunidad económica para seguir en libertad, o quienes cometen delitos menores y tampoco pueden defenderse. Llegan también varios chivos expiatorios, que ante el manejo de las situaciones les tocó la de perder y deben pagar por sí y por otros. Un buen número ingresan por situaciones de engaño, manipulación, amenaza, ingenuidad o inocencia. Por verse involucrados en situaciones imprudentes o ingenuas, donde el control de los hechos escapó de sus manos, o nunca se dieron cuenta de la magnitud de sus acciones.

* *Sobre los fundamentos teóricos*

El tema de la delincuencia juvenil en esta tesis ha sido abordado desde diferentes perspectivas y planteado con un sentido de análisis de la realidad en miras de buscar vías de solución. En la revisión bibliográfica realizada para este trabajo, se descubrió que existe la preocupación en muchos autores y centros de investigación por profundizar y analizar las causas, factores y condiciones de la vida conducta delictiva y de los sistemas penitenciarios. Una preocupación encaminada a mejorar las condiciones de vida de la población penitenciaria y a buscar alternativas de solución al fenómeno de la delincuencia. Es un tema con abundante reflexión e investigación en varios países. Varios estudios son realizados por investigadores que forman parte del sistema penitenciario, aunque la mayoría son investigadores externos, principalmente catedráticos de universidades que mantienen esta labor y forman a su vez nuevos investigadores.

En esta exploración de textos nos encontramos con planteamientos teóricos interesantes y con visiones amplias sobre las causas y consecuencias de estas conductas. Este acercamiento bibliográfico nos puso en contacto con

investigadores que tienen varios años de experiencia en estos temas, los cuales reflejan un sentido especial de sabiduría, reflexión madurada y comunes inquietudes. Los autores que principalmente fundamentan este trabajo son de países como España, Estados Unidos, Canadá, Francia, México y Argentina.

La mayoría de los autores muestran visiones desde una perspectiva analítica y crítica frente al fenómeno delincencial y ante los modos de atender de los sistemas penitenciarios. Al mismo tiempo varios de ellos han realizado propuestas de intervención con resultados de sumo interés.

En la revisión bibliográfica también se descubre que la producción de investigaciones sobre delincuencia juvenil y el ambiente penitenciario en la realidad mexicana es limitada, ya que proporcionalmente con otros países, existen pocas investigaciones en estos temas. Así mismo, se descubre poco interés en investigar sobre programas de reeducación y recuperación de los internos desde las ciencias psicológicas y educativas. Además llama la atención que la investigación penitenciaria que existe es realizada en su mayoría por profesionales externos al propio sistema.

El tema de las actitudes, además de tener un amplio acervo bibliográfico, mantiene una aplicación especial en el ambiente penitenciario. Los centros penitenciarios son generadores naturales de actitudes en los internos, aunque en su mayoría son negativas. Estas se van forjando a partir de las ideas que se incorporan en la mente de los internos a través de su vivencia. Consideramos que es un aspecto que debería ser más empleado en programas específicos de modificación de rasgos de vida en los internos.

Una limitante bibliográfica que se observó es la poca investigación del tema actitudinal en el ámbito penitenciario. Siendo un factor humano significativo y con mucha aplicación en este aspecto, es extraño que pocos autores se hayan dedicado a profundizar en ello.

El haber diseñado y aplicado esta intervención desde el modelo rogeriano ha sido uno de los más grandes aciertos en este trabajo. Este enfoque humanista de la psicología y la educación, aportó elementos directos y útiles ante las necesidades de los internos. El concepto de ser humano de Rogers y su proyección a la funcionalidad plena, respondió de forma adecuada a lo que el programa pretendía, con base en lo que los internos necesitaban. Este modelo aboga por la confianza en el potencial personal para resolver los bloqueos internos que puedan presentarse en la vida. Cree que la persona tiene una tendencia innata hacia el desarrollo y la búsqueda de funcionalidad plena, a pesar de las condiciones adversas de su vida.

El ambiente penitenciario es un ejemplo claro donde los planteamientos rogerianos responden a las características y necesidades de los internos en la búsqueda de un desarrollo humano más pleno. Los internos manifiestan entre sus características más comunes los bloqueos en su desarrollo y la falta de confianza en sí mismos, además de la falta de contacto personal que les ayude a identificar sus necesidades, a contactar con su potencial e iniciar un proceso de crecimiento en miras de su funcionalidad completa.

Las actitudes de empatía, aceptación incondicional y congruencia, que son fundamentales en este enfoque, procuraron vivirse antes que enseñarse teóricamente. Estas sirvieron como vehículos efectivos en la relación entre todos los participantes y apoyaron el logro de un ambiente de trabajo verdaderamente propicio.

La iluminación teórica y metodológica en esta intervención desde el *Enfoque centrado en la persona*, favoreció su aplicación, dada la flexibilidad y libertad de sus principios. Brindó elementos concretos para la consideración de la persona y las formas para lograr un sano desarrollo. La aplicación de la *Educación centrada en la persona* y la búsqueda del *aprendizaje significativo*, fueron medios efectivos en el taller de la primera fase de intervención. El tipo de actividades y la dinámica de grupo que se generó, contribuyeron de forma clave para la asimilación de conocimientos y la experimentación de actitudes humanas esenciales.

La experiencia de *Grupo de encuentro* tuvo de igual forma un impacto significativo en la vida de los internos. Principalmente en su crecimiento en actitudes de escucha, respeto, empatía, discreción y mayor tolerancia. Fue un ejercicio existencial donde se demostró que la naturaleza humana dentro de un clima de actitudes positivas es capaz de mostrar lo mejor de sí.

Esta metodología humanista resultó positiva en su elección y aplicación. Una vez terminada esta intervención se puede demostrar su efectividad en el ambiente penitenciario, a pesar de las opiniones contrarias de algunos autores y de algunos investigadores consultados previamente. Frente a la desconfianza mostrada por investigadores y trabajadores del ámbito penitenciario, mantenemos la convicción de que la labor del humanismo psicológico dentro de la prisión trae beneficios significativos, con todo el subjetivismo que puedan contener.

Además, en la exploración bibliográfica, descubrimos la convergencia entre Carl Rogers y Paulo Freire, quienes dieron a este trabajo una luz especial, por tratarse de un ambiente donde la opresión es una práctica cotidiana y porque la educación liberadora debe ser experimentada a pesar de vivir tras las rejas.

1.2. Sobre la experiencia de este programa de intervención

El contacto directo con jóvenes que viven dentro de un centro penitenciario da oportunidad para desmitificar percepciones, eliminar juicios falsos y poder tener una visión cercana y real de lo que ahí se vive. Es cierto que aún así esta percepción sigue siendo parcial y no puede ser del todo objetiva, pues no se forma parte de ese entorno y las visitas son ocasionales con motivo de los encuentros que la intervención requería. Sin embargo, a pesar de las limitantes del tiempo y de la parcialidad de los aspectos a los que teníamos acceso, la experiencia resultó enriquecedora y suficiente para poder establecer juicios propios sobre lo que esta intervención implicó.

Ante la cercanía y trato constante sobre todo con los internos que más participaron en el taller y grupo de encuentro, respetando su confianza y sin faltar en aspectos éticos, puedo hacer estas valoraciones:

- Existe un número significativo de jóvenes rescatables de su situación. Personas que cuentan con recursos internos suficientes y con riqueza de cualidades, pero que no han contando con el apoyo familiar, ni oficial y han descuidado oportunidades. Jóvenes con calidad interior que con otro tipo de medios y apoyos pueden convertirse en personas más positivas. Varios de ellos tienen además el deseo y la voluntad de cambiar.

- Hay otros que cuentan con los recursos internos, grandes cualidades y capacidades, pero con poca intención de mejorar. Son conscientes de saber quienes son y con lo que cuentan, pero también conscientes de que quieren seguir viviendo así. Jóvenes que no han logrado superar el conflicto de abandono familiar, del rechazo social y reaccionan en consecuencia de forma negativa. Es una lástima tener verdaderos científicos, intelectuales, diestros del deporte y grandes artistas, en esos lugares donde son poco valorados.

- Hay también quienes expresan una buena intención para cambiar, pero tienen poca voluntad, les falta disciplina para sostener sus propósitos o traen cargando una historia difícil que deben enfrentar y resolver. Sus recursos personales son más limitados. Además no cuentan con los apoyos familiares ni profesionales suficientes y viven en un ambiente que no les favorece.

Se podría pensar que algunos internos asistieron al taller y al grupo de encuentro solo para presentar su mejor cara y pasar el rato, que todo pudo ser un mero pasatiempo. Sin embargo, además de los resultados que se han presentado en el capítulo 8, existe el testimonio natural del tiempo, donde al paso de los años se sigue manteniendo contacto (dentro y fuera de la prisión) con algunos de los participantes y se descubre una interesante y real evolución.

¿Es posible pensar en la recuperación de los internos? Desde luego que la respuesta supone un análisis minucioso de cada caso, ya que es difícil generalizar. No se puede ser radicalmente optimista o pesimista sobre los programas de intervención que se realizan. Desde esta experiencia se puede afirmar que en algunos casos es posible la recuperación, siempre y cuando los recursos internos de la persona y el medio ambiente se combinen en un adecuado acompañamiento.

En los principios del enfoque centrado en la persona de Rogers (1951, 1966 y 1973), comenta la importancia de considerar la naturaleza constructiva y digna de confianza de la persona. Explica que existen situaciones enajenantes que pueden bloquear este desarrollo y que incluso en ambientes adversos, la persona sigue conservando su tendencia al desarrollo integral. Al término de este programa compartimos la reflexión de Rogers y coincidimos en que a pesar de la vida en prisión y las adversidades que viven, algunos internos han logrado desarrollar positivamente su potencial interior.

Una de las vivencias más significativas fue el experimentar de manera empática la impotencia de los muchachos ante la diversidad de causas que tienen que ver con sus conductas, la variedad de hilos que se entretajan en su vida y la dificultad para controlarlos y resolverlos. Y al mismo tiempo descubrir que en la expresión de algunos aspectos de su vida, encontraban luces y pistas para clarificar su mundo interior.

Un factor fundamental en esta experiencia ha sido el trabajar en equipo. Creo que en la labor penitenciaria (como en otros espacios de trabajo), es un aspecto esencial. Durante el taller en la primera fase como en el grupo de encuentro en la segunda, la colaboración de todos los miembros fue de suma importancia y enriquecimiento. La misma actitud de trabajo en equipo fue un elemento favorable en el desarrollo del programa, ya que los internos percibieron la armonía de los integrantes y esto favoreció la cercanía y buena comunicación establecida con todo el grupo.

En el transcurso del programa fue normal y explicable que en algunos momentos se presentaran dentro del grupo situaciones de conflicto, lucha de liderazgo, choque de opiniones, actitudes de intolerancia, rivalidades por motivos ajenos al taller, antipatías, etc. Fueron reacciones y conductas que en todo proceso grupal aparecen y que el hecho de constituirse por seres humanos estuviéramos expuestos a ello. Sin embargo, lo significativo y relevante de la vivencia fue ver las actitudes favorables y su disposición para manejar y resolver positivamente esas situaciones. Se procuró en general convertir estas reacciones en momentos educativos, promoviendo la escucha, la expresión de pensamientos y sentimientos, la toma de conciencia y la exposición de soluciones adecuadas. Considero que se supo aprovechar y sacar jugo de estas vivencias. En los resultados de las sesiones se relatan algunos momentos con este significado y riqueza especiales.

El desarrollo del programa fue mostrando a través del tiempo que el impacto de las actividades y encuentros no llegaba en igual medida a todos los participantes, una realidad natural y explicable que sucede en casi todo tipo de actividades. Esto obedece a un proceso de selección natural que a partir de los intereses y atención de necesidades se va dando espontáneamente con el paso del tiempo. Para la primera fase se inscribieron 43 internos, de los cuales fue disminuyendo la asistencia. A partir de la sesión 7, el número de asistentes fluctuó entre 26 y 32. Finalmente, esa fase se cerró con 26 internos regulares.

En la segunda fase el nivel de deserción fue menor, ya que la participación, el interés y el gusto por las actividades mostró de los internos una motivación más profunda. De los 26 que terminaron la primera fase, 21 continuaron en la segunda y llegaron hasta el final 18 de ellos. Además, un dato importante es que de los 18 que finalizaron, 12 venían participando desde la fase previa de la intervención, viviendo una experiencia de casi 3 años de trabajo en grupo.

El impacto al que nos referimos, además de lo reflejado en su asistencia y constancia, se manifestó en diferentes actitudes y niveles de implicación. Por un lado ante el compromiso mostrado tanto en el taller, como en el grupo de

encuentro y sobre todo con su propio crecimiento y cuidado personal. Hay casos de algunos internos en que los mismos facilitadores nos hemos quedado sorprendidos de su evolución, compromiso y nivel de madurez mostrada. Son ejemplos auténticos de que cuando se conjuntan favorablemente varios factores, los resultados pueden ser muy positivos.

Con base en la aplicación del programa y los resultados obtenidos, se puede afirmar que la recuperación de jóvenes en prisión es posible cuando los daños en su personalidad no son graves, cuando no hay en ellos serios trastornos de personalidad. Si se suman la capacidad personal de la persona con una recta intención y voluntad de cambio, además de los apoyos externos adecuados, se puede lograr una transformación en la vida del interno.

Ante los procesos más significativos de crecimiento, se insiste en el planteamiento de contar con centros alternativos a la prisión donde estos internos cuenten con otro tipo de apoyo, donde el ambiente diferente les apoye en una recuperación mayor y mejor. Sobre todo en los internos con un perfil no delicado y con actitudes de verdadera recuperación.

En el proceso de formación de actitudes en los jóvenes participantes, han jugado un papel fundamental tanto su núcleo familiar como los grupos sociales donde han vivido la mayor parte del tiempo, sobre todo los años de la infancia. El encuentro humano por naturaleza se convierte en factor de influencia en la generación de actitudes. Cuando las condiciones ambientales son negativas, puede convertirse en factor de daño, pero cuando las condiciones son favorables, el contacto humano se convierte en un elemento de recuperación interior.

El planteamiento de la hipótesis que se presenta al final de la fase previa de la intervención, está enfocada al cambio de actitud hacia sí mismo y hacia la vida en prisión. Actitudes que se pretendía modificar mediante un mayor conocimiento personal en los internos. Una vez terminada la aplicación del programa en sus dos fases y analizando los resultados del capítulo 8, se puede concluir que el programa ha tenido un impacto significativo en los internos participantes y que se ha logrado la modificación en algunas de sus actitudes. De manera específica se presenta la evolución de actitudes más importantes en cada una de las dos fases:

** Sobre el taller de desarrollo humano de la primera fase*

A partir de las experiencias y resultados de la primera fase podemos concluir que el profundizar en el conocimiento de sí mismo deja una riqueza especial en la persona que lo amplía, le brinda mayor seguridad y un número importante de recursos para adaptarse a la vida de mejor manera. Concretamente en el campo actitudinal, el autoconocimiento ofrece un número importante de elementos para acomodar situaciones internas con el medio en que se vive y poder dar respuestas a los requerimientos externos. En la medida que la persona se conoce más a nivel interno, se abren también las posibilidades de un mejor y mayor entendimiento hacia otras personas, un mejor control de las situaciones, una mejor adaptación a su entorno y la

generación de actitudes más positivas. El autoconocimiento favorece el aumento de la confianza personal y del otro, facilita la incorporación de nuevas habilidades y actitudes necesarias para un mejor desempeño en el medio en que se vive.

A partir del crecimiento en el conocimiento de sí mismos observado en los internos durante esta intervención, se aprecian de manera significativa los siguientes logros en sus actitudes:

- Una mayor y mejor forma de tratar y dirigirse a los custodios. Poco a poco se fue observando en algunos de los internos una inteligente habilidad para no chocar con ellos, no permitir el maltrato y obtener lo que deseaban.

- Fueron reflejando a lo largo de la intervención una mejor adaptación al ritmo de vida del centro y a sus condiciones ambientales. No como señal de mera resignación, sino de mayor comprensión y necesidad de vivir ese tiempo con otra actitud.

- Una visión muy analítica y crítica del ambiente penitenciario, de sus autoridades, sus funcionarios y de las condiciones reales con que cuentan. Al mismo tiempo una percepción objetiva de lo que tienen y de lo que les corresponde hacer por ellos mismos.

- Un crecimiento paulatino de conductas negativas hacia la generación de actitudes más positivas.

- El reconocimiento de cualidades dentro de su autoconcepto y el poder expresarlo de manera afirmativa.

- Poder hablar de sí mismos y expresar con libertad opiniones y algunos sentimientos.

De los temas más sobresalientes en cuanto a atención y preocupación por parte de los internos durante esta primera fase del programa, fueron los sentimientos. Es un aspecto de su vida bastante condicionado por la vida familia y los esquemas culturales. Hay una tendencia marcada a la represión y expresión inadecuada, todo por los patrones familiares y culturales que han tenido como modelo. La visión machista de la no expresión de sentimientos los condiciona mucho y el medio difícil en que viven refuerza esta actitud. Para la mayoría sigue siendo más importante el mostrar una imagen fuerte y esconder lo que realmente siente, a costa de su tranquilidad y felicidad. Un interno me comentó alguna vez: *“Aquí esta prohibido tener miedo o mostrar debilidad, si lo haces los demás se aprovechan de ti. Pero si demuestras fuerza, todos te estrechan la mano”*.

La expresión de sentimientos a través del llanto es algo prácticamente impensable en ellos, y no porque no lo necesiten, sino porque no se atreven a asumir su necesidad. El esquema de expresión violenta e inadecuada es el modelo que la mayoría practica, lo cual se debe de igual manera a los modelajes que han tenido y que consideran válidos. Es cierto que hubo avances significativos en varios internos en estos aspectos, sin embargo es una de las necesidades que deben seguirse atendiendo en ellos.

El tema familiar es sin duda uno de los focos donde más se centra su preocupación y sus raíces de conflicto. En el desarrollo del programa fueron

constantes las ocasiones donde este tema ocupó la atención por varias horas y sesiones. El sentimiento de abandono, de rechazo, la falta de la figura paterna, los conflictos de autoridad, los modelajes de agresividad y adicciones, son algunos de los grandes temas que se comentaron constantemente.

No cabe duda que la familia cuando vive con conflictos y desajustes es un factor clave en el origen y desarrollo de conductas delictivas. De aquí la necesidad de brindar mayor atención en la formación de la familia y realizar trabajo preventivo en los aspectos de necesidad en el desarrollo humano.

Otro tema de gran impacto observado en las dos fases del programa, es la importancia e influencia de la figura materna y los ecos o consecuencias negativas de la ausencia de la figura paterna. Situaciones básicas y serias de su historia personal para seguir atendiendo en su proceso de recuperación.

Ante las condiciones difíciles de vida dentro del centro, uno de los aprendizajes inmediatos en los internos es la llamada ley del silencio: "Aquí no se sabe nada, nadie ve nada, nadie escucho nada y nadie dice nada. Como ciegos, sordos, y mudos. Ver, oír y callar".

** Sobre el grupo de encuentro de la segunda fase*

De la segunda fase se destacan a manera de conclusión los siguientes aspectos en evolución actitudinal:

Existe en los internos una disposición especial y actitud de crecimiento personal y de grupo. Esto se afirma por el número de participantes que decidieron continuar después de la primera fase, 21 de los 26 que había concluido. Otro signo importante en esta afirmación, fue el acercamiento que tuvieron para pedir entrevistas individuales con el fin de atender aspectos de su vida interior que necesitaban una atención especial. Esto es uno de los rasgos más valiosos y significativos en esta segunda fase, dentro de su proceso de cambio de actitud hacia su propia persona.

Los internos lograron una mayor conciencia de sí mismos y de la atención a sus procesos internos. Esto se manifestó por la forma de participar en el grupo, por expresar aspectos de su vida y abrirse a la expresión de los compañeros. En esta toma de conciencia una de las actitudes con mayor crecimiento fue la capacidad de escucha ante los compañeros. El poder atender lo que expresaban, mantener el silencio y lograr identificarse con lo que el otro vive.

Otra conclusión importante es que el grupo humano cuando se reúne con fines positivos y se experimenta el encuentro en un clima propicio, favorece la calidad de las relaciones entre sus miembros. Varios internos fortalecieron lazos de amistad que sirvieron a su vez para mantener un sano crecimiento. Se descubre que un grupo humano es por sí mismo un elemento revitalizador, cuenta con una energía que recupera y una sabiduría propia que apoya el crecimiento de sus miembros.

Hubo un notorio avance en la actitud de empatía en los internos, donde las retroalimentaciones fueron importantes para ejercitarla. En sus primeros comentarios la tendencia fue de aconsejar y brindar soluciones, pero poco a poco fueron adentrándose en lo que significa ponerse en el lugar del compañero y lograr 'sentir como si fuera él'.

Igualmente se creció en la confianza y cercanía ante los compañeros, por animarse a expresar aspectos profundos y delicados de su vida personal y estar abierto a la retroalimentación. Esta evolución fue paulatina, poco a poco fueron dejando sus resistencias ante la expresión y abriéndose a la riqueza del acompañamiento en grupo. El crecimiento en la confianza se vio respaldado por la capacidad de discreción que mostraron los internos ante lo que se hablaba dentro del grupo.

Se concluye también que este tipo de programas suponen un seguimiento personal y nuevas alternativas para el trabajo en grupo. Lo cual seguiría apoyando el crecimiento de los internos. Esto se sugiere por los aspectos donde el grupo manifiesta necesidad de seguir atendiéndose, como es el contacto y expresión de sentimientos, la tolerancia ante posturas diferentes y la consistencia en lo que interiormente van logrando.

Sobre la experiencia de grupo de encuentro, en el capítulo 3 se plantearon al final una serie de conclusiones de Rogers sobre el trabajo de Freire y se comentaba en ese apartado que dichas afirmaciones se planteaban de manera hipotética sobre esta intervención. Una vez finalizado el programa y vivida la experiencia del grupo de encuentro con estos jóvenes internos, podemos compartir y hacer relectura de algunas de las conclusiones del mismo Rogers.

En la vivencia de grupo, 'surgieron en varios de ellos, sentimientos que habían estado reprimidos durante mucho tiempo, sobre todo de tipo negativo, hostiles y de amargura'. Se percibió 'la libertad para expresar y un crecimiento en la confianza mutua'. 'Los sentimientos basados en experiencias comunes se vieron clarificados y fortalecidos', un hecho que llamó la atención en varias sesiones de grupo, donde las experiencias vividas eran parecidas, lo cual les hacía sentirse más cercanos. 'Los niveles de confianza crecieron, tanto en sí mismos como en el grupo'. Se fue percibiendo a lo largo de los encuentros que 'la consideración colectiva de los problemas era más realista y menos cargada de irracionalidad'. Otro aprendizaje importante fue que en grupo se camina mejor y se pueden 'dar pasos más innovadores'.

Desde el final de la primera fase y sobre todo en la segunda, se percibió en varios de los internos un deseo especial de crecimiento personal. Un signo clave fue el solicitar apoyo y acompañamiento personal para atender aspectos de su historia personal y buscar clarificar y solucionar los mismos. Nos dimos cuenta que estos encuentros y entrevistas tuvieron eco en su vida familiar y de pareja. En otros se percibió un entusiasmo y empeño especial por mejorar su vida académica, terminando ciclos escolares pendientes y continuando con preparación de tipo profesional.

Un fenómeno observado y padecido durante la aplicación de todo el programa, fueron las dificultades constantes para el ingreso del equipo de intervención al centro. Signos de gran incomunicación entre la dirección y los diferentes turnos de guardia, entre los de la puerta principal y la recepción, entre los diferentes puestos de custodios... en fin. Una situación inexplicable, infuncional y demasiado desgastante, tanto en tiempo como emocionalmente. De igual forma, las actitudes de prepotencia, de autoritarismo, de control de las situaciones independientemente a los acuerdos tomados con la dirección.

Por último y un tanto al margen de lo que suponen las dos fases de la intervención, es la repercusión que ha tenido en los internos que participaron en el grupo y que han salido del centro en los meses y años siguientes. Se observa en algunos de ellos que el impacto fue realmente positivo, ya que manifiestan signos importantes de crecimiento, tanto en su establecimiento familiar, en el trabajo y en el cuidado a su vida interior.

Hay un caso muy especial y único en mi experiencia que quiero destacar a propósito de la recuperación. Es de un interno X, que durante el programa asistió constantemente pero en una actitud generalmente silenciosa y discreta. Pocas veces expresó verbalmente algún comentario y le gustaba pasar desapercibido. Terminó el programa, pasaron aproximadamente tres años y cuando obtuvo la libertad me visitó en mi lugar de trabajo. Fue una sorpresa grande por varios motivos: primero porque me impactó su visita, dado que no era de los internos con los que establecí mayor relación; segundo, porque me estuvo hablando casi textualmente sobre varios temas y reflexiones del programa que para él tuvieron un significado especial; y tercero, porque en su vida estaban repercutiendo todos estos aspectos de manera positiva. Se había establecido nuevamente con su familia, recuperó su trabajo y estaba aplicando varios de los aprendizajes y valores asimilados durante el programa.

Tal vez son pocos los casos como este, pero son testimonios vitales por los cuales vale la pena continuar con esta labor.

** Ultimas apreciaciones conclusivas*

En las dedicatorias expreso una frase a los jóvenes que participaron en el programa, destacando su autenticidad y libertad interior. ¿A que me refiero con eso? A que son auténticos porque se muestran tal cual son. Ya no tienen miedo de expresarse como son y piensan, ni les interesa guardar apariencias. Puesto que son tachados y etiquetados de todo, ya no les queda nada que esconder y se muestran tal cual son. ¿Qué más les puede pasar si socialmente han sido marcados como lo peor? Esta situación les abre un margen interior que las personas de fuera no siempre comprendemos, porque todavía nos interesa la imagen y el qué dirán, porque cuidamos las apariencias y eso condiciona nuestro ser auténtico. Sin embargo en ellos, al haber tocado el peor de los fondos sociales, les libera del etiquetaje social y pueden mostrarse tal cual son, en lo bueno y en lo no tan bueno.

La libertad también tiene un significado y vivencia especial cuando se condiciona la libertad física. Es un fenómeno también difícil de entender para

quienes estamos fuera de una prisión (con libertad física aparente). A los muchachos, el estar privados de libertad física les amplía la posibilidad de desarrollar su libertad interior. Como un ciego que desarrolla mucho más otros sentidos, así sucede con ellos. Logran desarrollar pensamientos, ideas, fantasías, tocar lo más que pueden su interior, imaginar en ambas direcciones (lo más positivo y también lo negativo). Tienen la posibilidad y el tiempo de pensar en todo, ya no tienen las posibilidades de vida social externa.

Quienes toman conciencia de esto y aprovechan positivamente la estancia en prisión, logran tocar el fondo del sentido de la libertad interior, el verse sin ataduras, sin condicionantes internos, solo los suyos y esto los lanza a verse a sí mismos y a ver la vida de otra manera. Aprenden a vivir consigo mismos, con mayor plenitud. En algunos momentos el escucharles algunas reflexiones es verdaderamente envidiable. Incluso resultaba paradójico que ellos mismos al comentar sobre el sentido de su vida en prisión y su vivencia de la libertad interior, utilizaran la expresión: *“mi necesidad de estar preso”*.

2. PROPUESTAS

2.1. Proyecto “MI CASA”

La obtención de la libertad es uno de los anhelos principales para quienes viven algún tiempo en un centro penitenciario. Un momento que significa fin e inicio al mismo tiempo, una experiencia que no es fácil de manejar y que trae consigo una natural crisis de adaptación. La salida de prisión es donde comienza el verdadero proceso de readaptación social, supone volver a contactar con las personas, los espacios y acontecimientos que antes del ingreso formaban parte de esta persona.

Enfrentarse de nuevo a la sociedad supone también el encuentro con nuevas cosas, con nuevos ritmos de vida, nuevas circunstancias, nuevo ambiente familiar; los cuales se combinan con la nueva visión personal sobre sí mismo y con nuevas formas de leer e interpretar la vida. Es un momento especialmente significativo para la persona que abandona la prisión, el cual requiere a su vez algunos apoyos para vivir de manera adecuada este cambio radical en su vida.

A la mayoría de internos que salen de prisión se les dificulta el manejo adecuado de esta vivencia y la buena integración con su familia y la sociedad. Algunos carecen de recursos personales y de elementos que les den claridad, fuerza y seguridad en la nueva etapa que asumen. En nuestro medio cultural no existen centros que desempeñen esta labor facilitadora de la readaptación social. La costumbre es que la familia o cada persona asuman con sus propios recursos este momento de la vida.

Con base en esta realidad socio-cultural, y ante la necesidad manifiesta, se plantea la creación de un centro que atienda estos factores sociales, familiares y personales. Un lugar que cumpla funciones intermedias entre el estilo de vida penitenciario y los nuevos ritmos que la familia y sociedad pidan a la persona.

Este tipo de centros de acompañamiento en la adaptación a la nueva realidad de quienes salen de prisión, existen en varios países. En España concretamente los Centros de acogida son una idea cercana a lo que este proyecto plantea. El esquema funcional en nuestro país se maneja con otros criterios, es por eso que ante la diferencia estructural se propone este proyecto con características propias.

La propuesta concreta es la creación de un centro que atienda las necesidades de las personas que salen de prisión y que sirva como apoyo en su reinserción social. Este centro lleva por nombre “*MI CASA*”. Tal propuesta pretende responder a la necesidad de quien sale de prisión en función de la palabra que lo denomina y el significado de sus siglas. La intención es que este lugar sea un espacio con las características de un núcleo familiar, al que los internos identifiquen como *MI* Centro de Acompañamiento para la Socialización y la Adaptación.

** Justificación*

La creación de un centro de esta naturaleza responde a la urgente necesidad de quienes abandonan la prisión y no cuentan con los elementos personales y materiales suficientes para su sana y adecuada readaptación en la sociedad. Es una clara opción para que las personas que salen a un nuevo ritmo de vida, cuenten con un espacio donde se equilibren y ajusten dos estilos que son necesarios de aplicar en un momento determinado.

La necesidad de su creación se fundamenta en las diferentes crisis que los internos experimentan al salir de prisión: crisis personal, familiar y social. La crisis personal es consecuencia de los movimientos interiores que experimenta la persona al salir del centro, por los cambios que se han producido en él durante su estancia en prisión y la necesidad de adaptarse nuevamente al medio social.

Es un momento donde vive una seria confrontación personal, dónde aparece la inercia a volver a su vida anterior y al mismo tiempo la necesidad de establecerse de manera positiva. Es donde se presenta un real encuentro consigo mismo y un enfrentamiento con una situación familiar y social diferentes. En esta nueva situación suelen presentarse una serie de sentimientos que deben ser atendidos de manera adecuada para evitar la reincidencia en el delito o en conductas inadecuadas. Es por eso que son necesarios los apoyos ambientales y profesionales para aprender a digerir estos movimientos internos que pueden ser aprovechados de manera positiva.

Una segunda crisis es de tipo familiar, ya que significa la reincorporación de uno de sus miembros. Esta adecuación en la estructura familiar al sufrir una modificación, no siempre responde de la mejor manera. En algunas familias se llega a vivir un serio conflicto de autoridad, de invasión por el espacio y por la alteración de las normas y ritmos de vida. Los sentimientos familiares sufren también modificaciones y no siempre se atienden de la mejor manera.

Los estilos y niveles de comunicación en las familias de quienes han salido de prisión, por lo general son deficientes e inadecuados. El sistema de normas tampoco es claro, se manifiesta una baja autoestima en sus miembros y el contacto social no siempre es sano. De aquí surge la necesidad del acompañamiento a la persona en su proceso de reintegración a la familia, y al mismo tiempo el acompañamiento también a las familias para que actúen de la mejor manera en la recepción de un miembro que regresa de la prisión.

A nivel social se experimenta una crisis importante. La persona que sale de prisión enfrenta el rechazo, la estigmatización y una serie de bloqueos laborales, relacionales y culturales que no son fáciles de enfrentar. La experiencia de la mayoría de ellos es encontrarse con las puertas cerradas ante opciones de trabajo, pues no se confía en su recuperación y se le margina. Esto es una seria contradicción social, ya que al cerrar las puertas y no brindar oportunidad a la persona, le orillan a que nuevamente cometa acciones inadecuadas.

Por lo general en el medio en que vivimos, las personas que salen de prisión han tenido que enfrentar estas crisis de forma solitaria, incluso en ocasiones con situaciones adversas de pareja, familia y grupos de amigos. De aquí que un número elevado reincida en la conducta inadecuada.

Ante esta justificación y planteamiento de necesidad, surge este nuevo proyecto de trabajo penitenciario.

** Objetivos*

Para la creación y funcionamiento de este centro se plantean los siguientes objetivos:

- Ofrecer un espacio material y humano adecuado, que facilite la socialización y adaptación de la persona en su nueva circunstancia. Un espacio que en su funcionalidad ofrezca las condiciones de un ambiente familiar.
- Brindar el acompañamiento profesional necesario para el crecimiento personal de las personas que han salido de prisión.
- Ofrecer asesoría y acompañamiento para la familia de estas personas, para que su reintegración sea adecuada y se realice de forma sana.
- Brindar servicios médicos básicos para el cuidado de la salud de los habitantes de la casa.
- Ofrecer espacios formativos para los habitantes de la casa, tanto en aspectos personales como en el ámbito laboral.
- Promover vínculos laborales con empresas y otros centros de trabajo para que estas personas tengan la oportunidad de reinsertarse mediante el trabajo productivo.
- Acompañar de cerca el proceso de adaptación familiar y social.
- Ofrecer talleres de Desarrollo Humano como espacios de atención a su proceso personal de crecimiento.

** Planteamiento estructural y funcional*

El Centro estará organizado en cinco áreas de acompañamiento:

- Coordinador general,
- Coordinador del área de Asesoría personal,
- Coordinador del área de Asesoría familiar,
- Coordinador del área de Asesoría laboral,
- Coordinador del área de Asesoría médica.

Para el buen funcionamiento y cumplimiento de los objetivos planteados, el centro se regirá por un Consejo directivo formado por el Coordinador general y cada uno de los coordinadores de las diferentes áreas de acompañamiento del centro. En ellos se sostiene la responsabilidad de la funcionalidad y la toma de decisiones necesarias para la vida del centro.

Este Consejo elaborará los criterios de acción para el centro y para cada una de las áreas que lo constituyen. De igual manera diseñará un reglamento normativo sobre las responsabilidades de los asesores y habitantes del centro.

** Funciones y servicios de cada área de acompañamiento*

- Coordinador general

1. Corresponde al Coordinador general velar por el buen funcionamiento del centro y de cada una de las áreas de acompañamiento.
2. Supervisar las necesidades que cada asesor de área le presente.
3. Mantener contacto constante con los asesores para evaluar el adecuado funcionamiento del centro.
4. Desempeñar labores administrativas para el mantenimiento del centro.
5. Convocar a sesiones de Consejo directivo cuando se crea necesario.
6. Coordinar el diseño de programas de trabajo para cada uno de las áreas en colaboración con el asesor de cada una de ellas.

- Coordinador del área de Asesoría personal

1. Brindar el espacio para el acompañamiento individual para las personas que lo soliciten.
2. Abrir espacios para fomentar el crecimiento personal mediante talleres o cursos de formación humana desde varios aspectos.
3. Establecer enlaces necesarios con las demás áreas para obtener mejores resultados en el acompañamiento.

- Coordinador del área de Asesoría familiar

1. Brindar el espacio para el apoyo y acompañamiento familiar de las personas que lo soliciten.
2. Ofrecer espacios de formación familiar a través de cursos o talleres que atiendan los aspectos de su desarrollo.
3. Mantener contacto con otras áreas del centro u otros organismos para un mejor desempeño del acompañamiento.

- Coordinador del área de Asesoría laboral

1. Apoyar a las personas en su la inserción laboral.
2. Establecer vínculos con empresas u otros ámbitos de trabajo para atender las necesidades de quienes salen de prisión.
3. Promover actividades para el cultivo en aspectos laborales.

- Coordinador del área de Asesoría médica

1. Proporcionar atención médica básica a las personas que la soliciten.
2. Aportar información necesaria a las personas del centro y sus familias en temas de salud elemental.
3. Ofrecer acompañamiento en temas de salud a las personas del centro que requieran un tipo de asesoría especial.
4. Promover campañas sanitarias sobre diferentes aspectos de necesidad.

** Consideraciones generales*

- Planta física:

El centro debe contar con los espacios físicos y el mobiliario suficiente para el buen desempeño y el logro de los objetivos. Lo fundamental deber:

- + Áreas comunes para talleres, cursos, entretenimiento.
- + Despachos para cada uno de los coordinadores de área.
- + Cubículos para el desarrollo de entrevistas individuales y familiares.
- + Cocina
- + Comedor (para 20 personas)
- + Enfermería
- + Dormitorios (para 20 personas)

- Todos los servicios están abiertos para las personas que necesiten al salir de la prisión.

- Es un centro solo de atención para varones.

- El centro ofrece los servicios de forma externa e interna. Por externa se entiende la que se ofrece a toda aquella persona que salió de prisión y vive con su familia. La atención interna es para quienes habitarán de forma ordinaria.

- Este centro contará con espacios de dormitorio para quien lo necesite. Esta área se ofrece pensando en quienes son de otros lugares y no tienen un lugar donde vivir. Se brindará alojamiento según el límite de plazas.

- Igualmente se ofrece servicio de comedor para huéspedes habituales.

- Habrá un reglamento interno para los miembros habituales de la casa.

- Se establecerá un tipo de contrato-reglamento el cual firmarán quienes sean huéspedes habituales, donde se comprometan a asumir una disciplina.

- Para el sostenimiento, se espera que funcione mediante recursos de tipo público, o de organismos privados que colaboren con el proyecto. Se espera también que algunas labores de acompañamiento profesional puedan hacerse de forma voluntaria.

- Quienes sean huéspedes habituales aportarán una cantidad para los gastos de la casa, como en cualquier otra familia.

Este proyecto es el desarrollo breve de una idea que puede ser funcional en nuestro medio socio-cultural. Es claro que hace falta afinar y detallar muchos aspectos de orden práctico. Sin embargo, al llevarse a la práctica se irán resolviendo conforme las necesidades lo requieran. Es el planteamiento de una idea que en su materialización puede servir de respuesta para muchos exinternos que requieren de este espacio.

2.2. Escuela para padres: “*Caminos de ida y vuelta*”

Después del recorrido por el centro penitenciario que se ha realizado a través de esta tesis, llegamos a otros puntos de reflexión importante: ¿Cómo prevenir toda esta serie de situaciones y realidades que tanto afectan a la persona, a la familia y la sociedad? ¿Qué medidas tomar para que estas conductas desaparezcan o disminuyan de nuestro entorno? ¿Qué aspectos deben fortalecerse en la familia para no experimentar esta situación? ¿Qué elementos se necesitan para enfrentar una experiencia de este tipo?

Las respuestas no son mágicas, ni tampoco se pueden improvisar. Se ha analizado y planteado a lo largo de este trabajo que el fenómeno de la delincuencia juvenil supone una serie de causas y factores que en su combinación producen toda una serie de desajustes en la persona, la familia y la sociedad. Esta suma de elementos se fue mezclando también a través de un lento e imperceptible proceso a través del tiempo, hasta que comenzaron las manifestaciones desagradables que fueron difíciles de frenar.

La formación de la persona supone también un lento proceso en la integración de valores y actitudes positivas que doten a la persona de recursos para desempeñarse de manera integral e íntegra en su vida. Los primeros años de vida son esenciales para la construcción de una personalidad sana. Es ahí donde los padres de familia, la escuela y los primeros espacios socializadores juegan un papel de suma importancia.

Sería difícil encontrar una propuesta de intervención o prevención que aborde todas las causas que se han mencionado en el trabajo como fuentes de conductas delictivas. Lo que sí es posible encontrar son programas y propuestas enfocadas a un tema o aspecto específico de esta realidad que pueda ser atendida de forma directa.

Ante esta experiencia con los jóvenes de este centro, que ha sido rica en vivencias e intensa en el encuentro, brota esta propuesta de atención a la difícil realidad que ellos viven. Surge a través del intercambio con ellos, como fruto de las reflexiones compartidas sobre su vida y su historia, nace como recurso para evitar que otros adolescentes o jóvenes experimenten su misma situación.

Esta propuesta es de tipo preventivo y se destina a los padres de familia de cualquier edad, ambiente y lugar, para que conozcan, reflexionen y actúen sobre la conducta antisocial y con ello puedan mejorar sus condiciones de vida familiar y también eviten conductas delictivas. Es un planteamiento de ***Escuela para padres*** de familia, donde se profundice en las causas y factores que mayor incidencia tienen en la delincuencia juvenil. Es al mismo tiempo una estrategia para que aprendan a enfrentar y manejar las conductas antisociales que sufren de manera ordinaria. Estas conductas que pueden ser abiertas y castigadas, como también las que se padecen cotidianamente y que suelen ser disfrazadas y no denunciadas. Esta escuela pretende ser un espacio educativo donde se comprenda que en la vida se cruzan varios “*caminos de ida y vuelta*”.

El simbolismo del nombre responde a la realidad relacionada con las edades y diferentes experiencias de los padres con relación a sus hijos. El que los padres antecedan en edad, sabiduría y contacto con el mundo a través de los caminos que les ha tocado recorrer, los llena de aprendizajes, recursos, valores y actitudes en los cuales fundamentan la formación de sus hijos. El ideal es que el recorrido de los padres por los diferentes caminos que les han tocado, sea útil para el acompañamiento en el nuevo caminar de los hijos. Es así que mientras unos inician el camino, otros vienen de regreso o vuelven a retomar nuevos caminos.

No se trata de que los padres lleven a sus hijos por sus mismos caminos o que vayan delante marcando la ruta. Tampoco se trata de soltarlos para que se pierdan por veredas sin rumbo. Se trata de que los padres acompañen el caminar de sus hijos, de ofrecer orientación, de proponer rutas, de escuchar propuestas, de ver desde su óptica la vida. En una palabra: significa acompañarlos para que aprendan a caminar con sus recursos, que disfruten de la ruta elegida y sepan enfrentar las adversidades de su camino.

* *Objetivos*

Esta es una propuesta que tiene como *objetivo general*, brindar a los padres de familia algunos elementos formativos para que desde su propia reflexión, revisión personal y vivencia, puedan después promover en sus hijos actitudes positivas hacia su persona y hacia el medio en que viven. Para que con ello puedan prevenirse conductas antisociales de cualquier tipo.

Como *objetivos particulares* se plantean los siguientes:

- Promover actitudes de sano desarrollo en sus hijos,
- Promover el bienestar personal, familiar y social,
- Evitar las conductas agresivas y violentas,
- Prevenir conductas asociales o antisociales en los hijos,
- Fortalecer aspectos de la personalidad (Cognitivos y afectivos),
- Desarrollar habilidades de competencia social en sus hijos,
- Promover una expresión sana de pensamientos y sentimientos,
- Favorecer el establecimiento de una comunicación asertiva,
- Aumentar la calidad de vida en los hijos y en la familia.

Está propuesta no es sólo para prevenir conductas delictivas o de violencia extrema, tampoco es exclusiva para padres que tengan hijos con estas características. Es una propuesta para todo tipo de padres de familia, pues la labor de formar actitudes positivas es tarea común de todos los padres de familia. Además que de manera cotidiana se experimenta algún tipo de conducta antisocial en el hogar o en la sociedad.

Nota importante: *el mencionar en la propuesta la palabra "padres", no significa que sea exclusiva de varones. Es por mantener el lenguaje tradicional, sin faltar al respeto de la figura materna, que es tan esencial en nuestra vida.*

* *Contenidos*

Esta propuesta no pretende desarrollar en este momento toda la serie de contenidos y temas que se propone abordar. Eso se realizará en el momento en que se elaboren los programas de aplicación. Lo que se plantea aquí es el esquema que servirá como eje en la intervención con los padres de familia.

Los ejes conductores de los contenidos del programa serán dos:

+ Elementos de tipo personal

Estos suponen un natural proceso de autoconocimiento, una actitud de apertura a la retroalimentación y la conciencia de vivirse en desarrollo.

Se desarrollarán dos aspectos humanos fundamentales:

- *Racionales*: cosmovisión, autoconcepto positivo, elaboración de juicios morales, clarificación de ideas y automotivaciones.

- *Afectivos*: sana autoestima, empatía, regulación emocional, establecimiento de vínculos afectivos incondicionales (apego seguro), contacto y expresión de sentimientos, tolerancia a la frustración.

+ Elementos de tipo social

Estos dan cuenta del hombre como ser social y su necesidad constante de vivir en relación positiva. Favorecen el sano intercambio y la incorporación de valores y actitudes que de la escuela, los amigos y los grupos, apoyen el crecimiento y sano desarrollo.

Los aspectos que se abordarán son:

- Habilidades de competencia social (habilidades sociales)
- Comunicación asertiva
- Autoeficacia social
- Sistema familiar de normas y límites
- Establecimiento de relaciones prosociales
- El valor del respeto: cuerpo, personas (ideas, dignidad, condición), casa, cosas, autoridad, normas sociales, bienes materiales sociales y ajenos.

+ Aspectos que deben considerar los padres de familia en el proceso

- La importancia del diálogo para el acercamiento con el hijo. Fomentar un diálogo abierto, auténtico y libre.

- Descubrir en este diálogo la importancia de la capacidad de 'escucha', atendiendo los contenidos y las formas en la expresión (qué me dice mi hijo, cómo me lo dice). Atreverse a escuchar sin juzgar, sin adelantar respuestas, sin querer dar consejos, simplemente recibir al otro en su mensaje.

- La necesidad en esta escucha de la atención física y psicológica. Descubrir la importancia de la 'actitud' y la postura ante la escucha.

- Ofrecer un acompañamiento cercano, una preocupación real por cómo está el otro, qué necesita en su proceso y procurar atender sus necesidades (no actuar desde lo que yo creo o quiero).

- Desarrollar la actitud de empatía, tanto a nivel racional (pensar como si fuera tu), y a nivel emocional (sentir como si fuera tu). Esto favorece la cercanía, la comprensión y la aceptación del hijo.
- Escuchar antes de hacer juicios o comentarios. Conocer y descubrir qué pasó ante lo que el hijo comenta, lo que hizo y lo que necesita.
- Procurar ser asertivos con los hijos.
- Modelar la expresión libre de pensamientos y sentimientos.
- Aprender a controlar los impulsos y reacciones viscerales.
- No transferir, ni contra transferir emociones (lenguaje psicoanalítico).
- Aumentar y favorecer la confianza en el hijo, así como el respeto.
- Ofrecer acompañamiento y educación en el uso de los medios de comunicación social (TV, Internet, videojuegos, revistas, etc.). No se trata de satanizarlos, ni sobrevalorarlos o sobre utilizarlos, se trata de aprovechar su utilidad y beneficios. Es importante formar en la conciencia de que son más importantes las personas que los aparatos, que los vínculos humanos nunca serán superados por la tecnología. Los adultos debemos convertirnos en promotores de un sano uso de los medios tecnológicos, rescatando momentos reales de intercambio familiar. Procurar que la TV, o la computadora no roben los espacios propios de familia. Es necesario salvar momentos de encuentro.
- Aceptación total de la persona (independiente a sus conductas). Recordando los planteamientos de Rogers (1972a), en la idea que el niño debe ser querido aunque algunas de sus conductas sean reprochadas.
- Importancia del analizar y abordar el tema del 'acoso moral' por su relación con el proceso educativo de los hijos y la necesidad de prevenir en este delicado aspecto.
- Necesidad de clarificar los tipos de personalidad 'asocial' y 'antisocial', por las situaciones que puedan presentarse en la familia.

* Metodología

La línea metodológica de la aplicación del programa se realizará desde el tipo de talleres de desarrollo personal, al estilo del taller de la primera fase del programa de intervención, el cual tiene su fundamento y explicación en el modelo rogeriano de la *Educación centrada en la persona*. Este se encuentra desarrollado en el capítulo tercero de la investigación.

* Tiempo

La propuesta es diseñar el programa de *Escuela para padres*, para aplicarse a lo largo de un curso escolar, en una sesión semanal con duración de dos horas. Cada grupo definirá el día y el horario del encuentro.

* Recursos

Los recursos necesarios para la implementación del programa serán resueltos por cada asesor de grupo. El cual establecerá contacto con los mismos padres de familia asistentes para resolver las necesidades.

* Sistema de evaluación

En el modelo de *Educación centrada en la persona*, el aprendizaje significativo es el objetivo esencial. De igual manera, para este programa es importante el diseño de estrategias que exploren este tipo de aprendizajes en los padres participantes.

* Aspectos operativos

La intención es que esta *Escuela para padres* se aplique en varios centros de manera simultánea. Que se busquen los espacios donde este programa pueda tener eco y respuesta. Pueden ser centros escolares, culturales, parroquiales, organizaciones vecinales, etc. Para ello se proponen cuatro etapas en su ejecución.

- Primera etapa: formación de un grupo de profesionales voluntarios para colaborar en el establecimiento de alguna *Escuela de padres*.
- Segunda etapa: búsqueda de los centros donde se puede establecer una *Escuela para padres* y planteamiento de la invitación.
- Tercera etapa: ofrecer la capacitación al equipo de profesionales sobre los temas y la metodología de trabajo.
- Cuarta etapa: aplicación del programa en cada centro.

* Una reflexión última como apoyo para este proyecto

Con base en el acercamiento a los jóvenes del centro donde se llevó a cabo el programa de intervención, con el conocimiento de causa de varias situaciones críticas en nuestro entorno social, y con el apoyo de los algunos textos que se consultaron, planteo esta reflexión necesaria como ambientación y orientación de esta propuesta educativa.

Es una serie de características descriptivas para distinguir las personas que denominamos prosociales, asociales o antisociales. Es necesario ubicar de acuerdo con la realidad y los planteamientos teóricos estas diferencias.

- Pro-social A: son por lo general personas abiertas, cooperadoras, emprendedoras, con iniciativa, etc. Tienen una integración personal clara y una convicción en lo que hacen. No se pierden en el exterior, saben darse a los demás y aportan sin perderse ellos mismos. Se retroalimentan positivamente con sus experiencias y saben integrarse interiormente.

- Pro-social B: son la otra cara de la moneda, los que identificamos como “socialitos”, es decir, a quienes les gusta ser ‘mesas de centro’, sentirse ‘faroles’, ‘aplaudidos’, que se meten en todo. Popularmente identificados como, “ajonjolí de todos los moles”, personas sin objetivos claros de ayuda a los demás; más bien con la necesidad de salir para compensar sus propias necesidades. No integran a su persona y a su vida el sentido del apoyo que pretenden brindar. Son acciones que al final no los alimentan, los vacían más. Hacen mil cosas para sentirse acompañados y saberse útiles y a pesar de eso se siguen sintiendo solos. Popularmente se dice: “candil de la calle y oscuridad

de su casa”. No tienen claro para que les sirve tanta vida y acción social, pertenecen a todos los movimientos, organizaciones, grupos deportivos; pero no son eficaces ni comprometidos con ninguno. Son de todos y de nadie. Al final reflejan una soledad y en esta vida social buscan una compensación a sus necesidades de “atención y valía”. Más que una ayuda externa sincera y clara, buscan ser ayudados ellos mismos, a través de estas acciones compensatorias. Atendiendo buscan ser atendidos. Pretenden llenarse al llenar a otros.

- A-social A: son los que como resultado de su historia personal no se integran, no se adaptan, les cuesta socializar, no han desarrollado ni hecho conscientes sus necesidades de vida social. Prefieren estar solos, en silencio, permanecer al margen, pasar desapercibidos, opinar poco, no hacer ruido, tienden a callar, a no aparecer, a la discreción. Es importante distinguir cuando por rasgos de personalidad y temperamento se es así; esas posturas conscientes y libres se respetan, son formas de ser y viven adaptados y socializan a su manera y es válido. El problema radica cuando estas conductas son consecuencia de una experiencia negativa en su historia personal, porque hubo alguien que los anuló, que los humilló, que los discriminó y les condicionó sus relaciones sociales en gran medida y en algunas ocasiones de por vida. Y eso lo sufren porque los margina, y no han tenido la oportunidad de superarlo. Y a pesar de tenerlo consciente, no han encontrado los recursos para aprender nuevas formas de socializar y romper con los aprendizajes negativos y discriminatorios de los que han sido víctimas.

- A-social B: son de quienes se dice: “ni fu, ni fa”; “ni cachan, ni pichan, ni dejan batear”; “tocamos canciones tristes y no lloraron, alegres y no cantaron”. Estas personas no son ciertamente antisociales, no dan graves problemas, pero no se integran, no se implican, ni se comprometen. Tienden a ser cómodos, viven a la sombra de los demás, no son propositivos, ni lanzan iniciativas, prefieren que otros hagan, esperan resultados, “son pasivos, calculadores a los beneficios de los resultados y no colaboradores” (López et al 2006: 22). A diferencia del tipo A, estos si lo tienen consciente, estos actúan por estrategia y comodidad, por no implicarse. Son asociales por gusto, por comodidad, por no trabajar.

- Anti-social A: son quienes por perfil psicológico, por influencia familiar o social, han manifestado no poseer elementos para la sana y adecuada convivencia social. Ejercieron una violencia expresa (física, moral, etc.) y están identificados con claridad porque violaron las normas de convivencia social y un organismo oficial los separa de la sociedad “por no tener los elementos suficientes para hacer vida social y sana convivencia”. En estos casos, no hay dificultad para identificar sus rasgos, conductas o características. Son los que al hablar de “gente antisocial” fácilmente identificamos y relacionamos. Son quienes se asocian con: homicidios, robos, secuestros, daños graves, perversiones, etc., que han hecho males reales y fuertes contra las personas. Han violentado el bienestar social y la integridad personal, con lo cual dan clara muestra de no poder vivir en sociedad.

¿Dónde los encontramos?: 1) en los centros penitenciarios, 2) fuera de ellos porque no se les ha capturado, ó 3) fuera de los centros porque son personas que poseen un poder o influencia suficientes (de cualquier tipo) para seguir caminando por nuestras calles.

- Anti-social B: son las personas que generan otro tipo de violencia y maltrato (físico y mayormente psicológico). Son incapaces también de adaptarse a la vida social y familiar; poseen rasgos socialmente aceptados y viven tras estas 'máscaras' de bondad, siendo igualmente graves y peligrosos. Estas son personas más ordinarias, menos denunciadas abiertamente y en algunos casos hasta reconocidas socialmente. Amparados por una serie de "mitos", "miedos" y "falsos valores" que impiden su denuncia y su desenmascaramiento. Los encontramos por la calle, los vemos en nuestros barrios, en nuestras casas, en cualquier institución pública, aparentemente tranquilos, buenos y hasta amables, pero guardando dentro de sí otros rasgos que ante personas más débiles que ellos, manifiestan su violencia sin piedad ni consideración alguna.

Abusan de cierto poder que creen tener, ejercen acoso moral y violencia sobre todo psicológica, ocasionando serios daños a quienes cruzan a su paso. De formas sutiles o abiertas los identificamos desde la infancia hasta edades avanzadas, con rasgos cínicos o con amabilidad aparente. Algunos reflejan su ser antisocial mediante una mentalidad dictatorial, impositiva, dominante y excluyente; con incapacidad para establecer comunicación sana y abierta. Son incapaces para la escucha y tienen poca o nula empatía. Son quienes de ordinario actúan marginando a los demás, discriminando, anulando, descalificando, juzgando al otro según su único criterio. Viven decidiendo por otros, creyéndose dueños de la vida de los demás, actuando como inquisidores de las conductas ajenas, sin evaluar las propias. Se sienten superiores (que en el fondo es un sentimiento de inferioridad, de rechazo a sí mismos y de inseguridad, que buscan compensar), incapaces de establecer relaciones sociales adecuadas y constantemente manifiestan pocas habilidades sociales y mucha incompetencia e ineficacia social.

Este es el otro tipo de antisociales, tan ordinarios y comunes en nuestra sociedad, pero tan poco denunciados, enfrentados y controlados. Personas con gran carga de frustración, sufrimiento, soledad y aislamiento, por su incapacidad de establecimiento de relaciones sociales adecuadas y su ineficacia social. Muestran poca consciencia de atenderse a sí mismos, son incapaces de establecer contacto interior y muestran baja calidad humana.

Son personas a quienes les es difícil adaptarse al ambiente de forma crítica y adecuada (López et al, 2006). Destruyen la integridad de las personas, van matando el espíritu de otros poco a poco y sin derecho alguno. Mutilan, amputan, lastiman, hieren sin piedad la vida interior de otros, pasan la vida sin querer darse cuenta y en sus actos buscan el aplauso de los demás.

En nuestra sociedad estamos hartos de esto, y... ¿qué hacemos?

Es importante en nuestras familias el formar en la prevención de conductas antisociales A y B, y al mismo tiempo dar solución a los problemas que presentan las personas Antisociales B, que son comúnmente conocidas.

En esta consideración es necesaria por un lado la prevención, para que no caigan los hijos en esas conductas y tomen consciencia de evitar estas actitudes. Y por otro lado, es necesario dotar a los hijos de herramientas y recursos para la defensa de su dignidad ante personas antisociales. Frente a tantos atropellos e injusticias (familiares, escolares y sociales), es importante formar en la actitud de la justicia, de no callar estas barbaridades, de no mantenerse pasivos ante el abuso, de no confundir prudencia con cobardía. Es urgente que los hijos aprendan a evitar toda clase de miedo, a eliminar mitos y falsos valores que impiden el sano y claro crecimiento en ellos. Enseñarles a ser asertivos, claros, directos, justos y honestos. En una palabra: formar en la integridad, en la libertad, en la plena dignidad y construcción humana.

Nota: para realizar los planteamiento de estas propuestas se tomaron como referentes básicos los siguientes autores: López et al (2006), Goleman (1997, 2006), Garrido (2003, 2006), Hirigoyen (2006), Aguilar (1993), Castanyer (2004), Caballo (1993), Kelly (1992), Lykken (2000), Rogers (1972a), Freire (1972), Hulsman y de Celis (1984).

BIBLIOGRAFIA

- ACEVEDO, A. (1985) *Aprender jugando* (2 tomos) México: Limusa.
- AGUASCALIENTES, Secretaría de Seguridad Pública (SSP, 2007) *Dirección general de Reeducción Social*. [Fuente electrónica]. Extraído el 18 de julio de 2007, de:
www.aguascalientes.gob.mx/ssp
- AGUILAR, E. (1993) *Cómo ser tu mismo sin culpas (asertividad)* México: Pax.
- AGUILAR, M. J. (2002) *Cómo animar un grupo: técnicas grupales*. Madrid: CCS.
- AGUILAR, M. C. (2003) Perspectiva biológica, cognitiva y experiencial del concepto de sí mismo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56, 2, pp. 185-199.
- AGUIRRE, A. (1994) *Psicología de la Adolescencia*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- AINSWORTH, M. D., y BOSTON, M. (1952) "Psychodiagnostic assessments of a child after prolonged separation en early childhood". *Br. J.med. Psychol.* 25, 169-201.
- AINSWORTH, M. D., y BOWLBY, J. (1954) "Research strategy in the study of mother-child separation". *Courr. Cent. Int. Enf.*, 4, 105.
- AINSWORTH, M. D. (1962) "The effects of maternal deprivation: a review of finding and controversy in the context of research strategy". En *Deprivation of Maternal Care: A Reassessment of its Effects*, Public Health Papers 14, Ginebra, WHO.
- AJZEN, I. (1988) *Attitudes, personality and behaviour*. UK: Open University Press. Milton Keynes.
- AJZEN, I. (1989) Attitude structure and behavior. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, y A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude Structure and Function*, (p. 241-273) Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- AJZEN, I. (1991) The theory of planned behavior. *Organizational. Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1973) Attitudinal and normative variables as predictors of specific behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 41-57.

- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1977) Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- AJZEN, I. y FISHBEIN, M. (1980) *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- ALCÁNTARA, J. A. (2002) *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: CEAC.
- ÁLAVA, M. J. (2002) *El NO también ayuda a crecer*. Madrid: Esfera de libros.
- ALLPORT, G. W. (1935) Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- ALLPORT, G. W. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- ALLPORT, G. W. (1980) *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- ALONSO, J. (1995) *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ALVAREZ (1992) *Para salir de laberinto*. Santander: Sal terrae.
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1994) *Publication Manual of the American Psychological Association*. 4th, Edition. Washington, D. C: APA.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1999) *Thesaurus of Psychological Index Terms*. Washington, D. C.: APA.
- AMON, J. Influencia de las actitudes personales en los individuos que construyen una escala. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Núm. 23, 107-121 [Versión electrónica] Extraído el 29 de septiembre 2007, de: www.fedap.es/rpga/rpga.htm
- ANDER-EGG, E. (1978) *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.
- ANDERSEN, P. A. y GUERRERO, L. K. (Eds.) (1998) *Handbook of communication and emotion*. New York: Academic Press.
- ANDERSON, S. B. y Ball (1983) *The profession and Practice of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ANDREOLA, A. (1984) *Dinámica de grupo*. Santander: Sal Terrae.

- ANDRICH, D. (1978) Scaling attitude items constructed and scored in the Likert Tradition. *Educational and Psychological Measurement*, Vol 38, 665-680.
- ANDUEZA, M. (1983) *Dinámica de grupos en educación*. México: Trillas.
- ANGUERA, M. T. (1979). 'Observational typology', quality and quantity. *European-American Journal of Methodology*, 13(6), 449-484.
- ANGUERA, M. T. (1983) *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.
- ANGUERA, M. T. (1985a) *Metodología de la observación de las ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- ANGUERA, M. T. (1985b) 'Posibilidad de la metodología cualitativa VS. Cuantitativa'. *Revista de Investigación Educativa*. No. 3, 6, 127-145.
- ANGUERA, M. T. (1986) La investigación cualitativa. *Rev. Educar*, 10, 23-50.
- ANGUERA, M. T. (1988). *La observación en la escuela*. Barcelona: Grao.
- ANGUERA, M. T. (1991) *Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol I: Fundamentos*. Barcelona: PPU.
- ANGUERA, M. T. (1998) Metodología cualitativa. En M. T. Anguera, J Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en psicología* (pp. 513-522). Madrid. Síntesis.
- ANTUNES, C. (1992) *Manual de técnicas de dinámica de grupo, de sensibilización y lúdico-pedagógicas*. Buenos Aires: Lumen.
- ARCE, C. (1994) *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*. Madrid: Síntesis.
- ARIAS, M. (2000) La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Revista de Investigación y Educación en Enfermería*. Medellín, XVIII (1).
- ARNAL, J.; DEL RINCON, D. y LATORRE, A. (1992) *Investigación Educativa*. Barcelona: Labor.
- ARNANZ, E. (1998) *Cultura y prisión: una experiencia y proyecto de acción sociocultural penitenciaria*. Madrid. Popular.
- ARNAU, J. (1981-1984) *Diseños experimentales en psicología y educación* (2 tomos). México: Trillas.
- ARNAU, J., ANGUERA, M. T. y GÓMEZ, J. (1990) *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia.

- ARNOLD, M. B. (1960) *Emotion and personality*. New York: Columbia University.
- ARNOLD, M. B. (1970) *Feelings and emotions*. New York: Academic Press.
- ARY, D., JACOBS, L. C. y RAZAVIEH, A. (1982) *Introducción a la investigación pedagógica*. México: Interamericana.
- ASTI VERA, A. (1972) *Metodología de la investigación*. Madrid: Cincel.
- ATKINSON, W. (1987) *El poder personal: dominio de sí mismo*. Barcelona: Ibis.
- ATTKISSON, D. y otros (1978) *Evaluation of Human Service Programs*. New York: Academic press.
- AYESTARÁN, S. (1996) *El grupo como construcción social*. Barcelona: Plural.
- AYLLÓN, T. y MILAN, M. A. (1979) *Correccional rehabilitación and management*, New York: Wiley.
- AZAOLA, E. y BERGMAN, M. (2003) *El sistema penitenciario mexicano*. México: CIESA.
- AZAOLA, E. y BERGMAN, M. (2007) De mal en peor: las condiciones de vida en las cárceles mexicanas. *Revista Nueva Sociedad*, No. 208.
- BALLESTER, R. (2002) *Habilidades sociales: evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- BANDURA, A. (1977) *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs. New York: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1982) Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- BANDURA, A. (1988) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- BARATTA, A. (1990) Aspectos de clima social en la cárcel. *Revista de Estudios Penitenciarios*, 243, 71-76.
- BARDIN, L. (1986) *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARON, R. A. y BYRNE, D. (1987) *Social Psychology*. London: Allyn y Bacon.
- BAR-TAL, D. (1976) *Prosocial behavior*. New York: Halsted Press.
- BARROS, C. (2002) El sistema penitenciario desde la perspectiva de los derechos humanos: una visión de la realidad mexicana y sus desafíos.

Revista de Derecho y Cambio Social. México. Extraído el 17 de octubre de 2007 de:

www.bahaidream.com/lapluma/drecho/revista002/penitenciario.htm

- BASAVE, F. (1978) *Filosofía del hombre*. México: Astral.
- BATALLE, P. y VISAUTA, B. (1986) *Estadística aplicada a la psicología*. Barcelona: PPU.
- BATARSE, G. (1999, Diciembre 28). Sentirse bien. *El Informador*. México.
- BAYON, F. y COMPADRE, A. (1991) Efectos del entrenamiento en habilidades sociales en el estilo personal de atribución y en la conducta relacional. *Revista de estudios penitenciarios (REP)*, 244, 127-142.
- BELTRÁN, J. (1984) *Psicología Educativa*. Madrid: UNED Tomo I.
- BEM, D. J. (1972) Self-perception theory. *Advances en Experimental Social Psychology*, 6, 1-62.
- BENAYAS, J. (1992) *Paisaje y educación ambiental. Evaluación de cambios de actitudes hacia el entorno*. Madrid: Ministerio de Obras Publicas y Transportes: Círculo de Lectores.
- BENEDITO, M. A. (1996) *Habilidades sociales y asertividad: un programa de entrenamiento*. Valencia: CSV.
- BERGERET, J. (1980) *La personalidad normal y patológica*. Barcelona: Gedisa.
- BERGMAN, M., AZALOA, E., MAGALONI, A. L. y NEGRETE, L. (2003a) *Mapa longitudinal de patrones e historias delictivas. (Resultados de la encuesta a población de reclusión de 3 entidades de la república mexicana: estado de México, Distrito Federal y Morelos)*. México: División de Estudios Jurídicos (CIDE).
- BERGMAN, M., AZAOLA, E., MAGALONI, A. L. y NEGRETE, L. (2003b) *Delincuencia, marginalidad y desempeño institucional*. México: CIDE.
- BERICAT, E. (1998) *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- BERINSTAIN, A. Voluntarios y/o benévolos a favor de los presos y en contra de nuestras cárceles. *Revista de Estudios Penitenciarios*. 239, 9-24.
- BERMÚDEZ, M. P. (2001) *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- BERNAL, A., y VELAZQUEZ, M. (1989) *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- BEST, J. W. (1972) *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- BIJSTRA, J. O. (1998) Social Skills training with early adolescents: Effects on social skills, well-being, self-esteem and coping. *European Journal of Psychology of Education*. 13 (4), 569-583.
- BINDER, A. (2005) *Policías y ladrones. Claves para todos*. Buenos Aires: Cecoopal.
- BISQUERRA, R., ECHEVERRÍA, B. y RODRÍGUEZ, M. (1983) *Estadística psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- BISQUERRA, R. (1989) *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BLISS, J., MONK, M. y OGBORN, J. (1983) *Qualitative Data Analysis for Educational Research*. London: Croom Helm.
- BLOOM, B. (1979) *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas*. Alcoy: Marfil.
- BLUMER, H. (1969) *Symbolic Interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- BLUMER, H. (1982) *El interaccionismo simbólico: perspectivas y método*. Barcelona: Hora.
- BOBEA, L. (2003) *Entre el crimen y el castigo*. Buenos Aires: Nueva Sociedad.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- BOGDAN, R. y TAYLOR, S. (1975) *Introduction to Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to the Social Sciences*. New York: Wiley.
- BOLÍVAR, A. (1995) *Evaluación de actitudes y valores*. Barcelona: Ariel.
- BONET, J. V. (1994) *Sé amigo de ti mismo*. Santander: Sal terrae.
- BORG, W. R. y GALL, M. D. (1983) *Educational Research: An Introduction*. New York: Longman.
- BOTELLA, L. (1998) *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.
- BOWLBY, J. (1976) *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- BOWLBY, J. (1988) *A secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books.

- BRANDEN, N. (1995) *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- BRECKLER, S. J. y WIGGINS, E. C. (1989a) On defining attitude and attitude theory: once more with feeling. In A. R. Prekanis, S. J. Brekler y A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude Structure and Function* (pp. 407-409). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlabum Associates.
- BRECKLER, S. J. y WIGGINS, E. C. (1989b) Scales for the measurement of attitudes toward blood donation. *Transfussion* 29, 401-404.
- BREHM, S. S. y KASSIN, S. M. (1989) *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- BRINGAS, A. H. y ROLDÁN, L. (1998) *Las cárceles mexicanas: una revisión de la realidad penitenciaria*. México: Grijalbo.
- BRONFENNRENNER, U. (1979) *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BROWN, R. (1988) *Group Processes. Dynamics within and between groups*. Oxford: Brasil Blackweel.
- BROWN, GARRY A. (Productor) & HOOKS, KEVIN (Director) (2006) *Prison Break*. (Serie Televisiva) Estados Unidos: Fox.
- BRUNET, J. y NEGRO, J. (1991) *Tutoría con adolescentes*. Madrid: San Pío X.
- BRYMAN, A. (1988) *Quantity and quality in social research*. London: Unwin Hyman.
- BUBER, M. (1979) *¿Qué es el hombre?* México: FCE.
- BUNGE, M. (1985) *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- BURGOON, J. K. y HOOBLER, G. D. (2002) Nonverbal signals. En M. L. Knapp y J. A. Daly (Eds.) *Handbook on interpersonal communication* (3ª Ed.) (pp. 240-299). Londres: Sage Publications.
- BURNS, N., y GROVE, S. K. (eds.) (1999) *Understanding nursing research* (2nd Ed.) Philadelphia: WB Saunders.
- BUSTILLOS, G. y VARGAS, L. (1990) *Técnicas participativas para la educación popular (2 tomos)* Guadalajara, México: IMDEC.
- CABALLO, V. E. (1988) *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- CABALLO, V. E. (1993) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

- CABRERA, F. y ESPIN, J. V. (1986) *Medición y evaluación educativa*. Barcelona: PPU.
- CACIOPPO, J. T. y BERNTSON, G. G. (1994) Relationship between attitudes and evaluative space: A critical review, with emphasis on the separability of positive and negative substrates. *Psychological Bulletin*, 115 (3), 401-423.
- CALVO, F. (1978) *Estadística aplicada*. Bilbao: Deusto.
- CAMPBELL, D. T. y STANLEY, J. (1973) *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CAMPUZANO, A. (2006) *Grupos de reflexión en violencia en centros femeniles de Readaptación Social*. Tesis de Maestría. México: INACIPE.
- CAÑO del, M. y DOMINGUEZ, J. M. (2000) Percepción del clima social en centros penitenciarios. *Revista de Estudios Penitenciarios*, 248, 45-68.
- CAPLOW, TH. (1956) "The dynamics of information interviewing ". *The American Journal of Sociology*, vol. LXII, pp. 165-171.
- CARMONA, A. (1999) *La comisión interamericana de derechos humanos (OEA) y el sistema penitenciario mexicano*. Informe de septiembre de 1998. OEA.
- CARTWRIGHT, D., y ZANDER, A. (1971) *Dinámica de grupo*. México: Trillas.
- CASCÓN, P., y BERISTAIN, C. M. (1986) *La alternativa del juego I: fichas técnicas*. Torrelavega: Colectivo Educadores para la paz.
- CASCÓN, P. (1990) *La alternativa del juego II*. Madrid: Gráficas Xiana.
- CASTANYER, O. (2004) *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Descleé de Brower.
- CASTILLEJO, J. L (1987) *Pedagogía Tecnológica*. Barcelona: CEAC.
- CASTILLO, W. C. (1991) *Dinámica de grupos populares*. Buenos Aires: Lumen.
- CASTRO, A. C. (1982) La medición en psicología: perspectiva psicofísica. *Revista de Psicología general y aplicada*. 37, 647-673.
- CASTRO, J. A. (2000) *Guía de autoestima para educadores*. Salamanca: Amarú.
- CATALANO, R. F. y HAWKINS, J. D. (1996) The social development model: A theory of antisocial behavior. En J. D. Hawkins (Ed.) *Delinquency and crime. Current theories*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CHAZAL, J. (1972) *La infancia delincuente*. Buenos Aires: Paidós.
- CHISPAZOS DE ALEGRÍA (1985) Volumen II. Guadalajara, México.
- CIRIGLIANO, G. F. y VILLAVERDE, A. (1997) *Dinámica de grupos y educación: fundamentos y técnicas*. Buenos Aires: Humanitas.
- CLARK, A. (1995) *Cómo desarrollar la autoestima en el adolescente*. Madrid: Debate.
- CODINA BAS, J. (1985) La medición de actitudes (una técnica camuflada). *Revista de Ciencias de la Educación*. N. 121, 113-123.
- CODINA, N. (2004) Aproximación metodológica a la complejidad del self. *Revista interamericana de Psicología*. Vol, 38, Núm. 1, pp. 15-21.
- COHEN, L. y MANION, L. (1985) *Research Methods in Education*. London: Croom Helm L.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1992) *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- COLEMAN; J. S. y ROSSI, P. H. (comps.) (1979) *Qualitative and quiantitative social research*. New York: Free Press.
- COLL, C., MIRAS, M., ONRUBIA, J. y SOLÉ, I. (1998) *Psicología de la educación*. Barcelona: Edhasa.
- COLOM y colaboradores (1987) *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Nancea.
- COLOMBIA. Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC, 2007) Extraído el 17 de octubre de 2007 de:
www.inpec.gov.co
- COMBS, A. W., SNYGG, D. (1959) *Individual Behavior: a perceptual approach to behavior*. New York: Harper.
- COMBS, A. W. (1971) *Helping Relationships: Basic concepts for the helping professions*. Boston: Allyn Bacon Inc.
- COMPADRE, A. (1990) Las relaciones interpersonales en el medio penitenciario. *Revista de estudios penitenciarios*, 238, 91-100.
- COMPADRE, A. Las relaciones interpersonales en el medio penitenciario. *Revista de Estudios Penitenciarios*. 238, 91-100.

- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- COOL, C. (1984) Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27 y 28, 119-139.
- COOPER, J. and CROYLE, R. T. (1984) Attitudes an Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 35, 395-426.
- COOPERSMITH, S. (1967a) *Self esteem, inventory*. San Francisco: Freeman.
- COOPERSMITH, S. (1967b) *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- CORDOBA, J. (1989) La personalidad de las leyes penales. *Revista de Estudios Penitenciarios (REP)*, 191, 10-99.
- CORKILLE, D. (1977) *El niño feliz*. México: Gedisa.
- COSTA, M. y LÓPEZ, E. (1991) *Manual para el educador social: Habilidades de comunicación en la relación de ayuda (2 t.)*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- CRUZ, de la M. V., y MAZAIRA, M. C. (1992). *DSA, Programa de desarrollo socio-afectivo: manual*. Madrid: TEA.
- CUBERO, R. (2001) Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la escuela*, 45, 7-19.
- DAMIANI, C. (1997) *Les victimes*. París: Bayard.
- DARWIN, CH. (1872) *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: John Murray.
- DAVIDOFF, L. (1989) *Introducción a la psicología*. México: Mc. Graw Hill.
- DAVIS, E., ROBBINS, E. y McKAY, M. (2001) *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez-Roca.
- DAVIS, F. (1983) *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- DAVITZ, J. (1964) *The communication of emocional meaning*. Nueva York: Mc. Graw Hill.
- DAWES, R. M. (1972) *Fundamentals of attitude measurement*. New York: John Wiley.
- DAWES, R. M. (1975) *Fundamentos y técnicas de medición de actitudes*. México: Limusa.

- DE ANTÓN, J. (1982) *Juventud difícil y delincuencia juvenil*. Madrid: Dirección general de juventud y promoción sociocultural.
- DELGADILLO, F. (1999) *Escala de Actitudes (ad hoc)*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- DENDALUCE, I. (coord.) (1988) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- DENZIN, N. K. (1970) *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- DENZIN, N. K. (1989) *Interpretative interactionism*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- DENZIN, N. K. y LINCOLN, Y. S. (eds). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. y MEDRANO, C. (1994) *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.
- DÍAZ, J. L. (1987) *Aprende a estudiar con éxito*. México: Trillas.
- DICAPRIO, N. (1987) *Teorías de la personalidad*. México: Interamericana.
- DIEGO VALLEJO, R., JIMÉNEZ GÓMEZ, F. y DIEGO VALLEJO, J. (1994) Tratamiento residencial y reintegración comunitaria de delincuentes juveniles. *Anuario de Psicología Jurídica*. 4, 161-168.
- DOOLEY, R. A. (1999). A noncategorical approach to coherence relations: Switch-reference in Mbyá Guaraní. En E. Loos (ed.), *Logical relations in discourse* (pp. 219-242). Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- DOUGLAS, J. (1970) *Understanding everyday life*. Chicago: Aldine.
- DOYAL, L. y DOUGH, I. (1994) *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: ICARIA/FUHEM.
- DREYFUS, C. (1977) *Los grupos de encuentro*. Bilbao: Mensajero.
- DROCKRELL, W. B. y HAMILTON, D. (1983) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad y el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós
- DYER, W. y WAYNE, D. (1990) *Tus zonas erróneas*. Madrid: Grijalbo.
- DYMOND, R. F. (1949) A Scale for the Measurement of Empatic Ability, en *J. Consult Psychol*, núm 13, pp. 127-133.

- EAGAN, G. (1981) *El orientador experto*. Wadsworth International Iberoamericana.
- EAGLY, A. M. y CHAIKEN, S. (1992) *The psychology of attitudes*. San Diego, CA: Harcourt Brace Janovich.
- ECHEBURÚA, E. y FERNÁNDEZ-MONTALBO, J. (1998) Hombres maltratadores. En E. Echeburúa y P. del Corral (Eds). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Pirámide.
- ECO, U. (1993) *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- EDWARDS, A. L. (1957) *Techniques of Attitude Scale Construction*. New York: Appleton Century-Crofts.
- EDWARDS, A. L. y PORTER, B. C. (1972) Attitude measurement. In *The affective domain* (pp. 107-125) Washington, DC: National Special Media Institutes, The Gryphon House.
- EIGUER, A. (1996) *Le pervers narcissique et son complice*. París: Dunod.
- EISENBERG, N. (1982) *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- EISENBERG, N. y STRAYER, L. (1992) *Empatía y su desarrollo*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- EISER, J. R. (Ed.) (1986) *Social Psychology: Attitudes, Cognition and Social Behavior*. Cambridge University Pres.
- EKMAN, P. (1972) "Universal and Cultural Differences in Facial Expresión of Emotion" en *Nebraska Symposium on Motivation*, editado por J. K. Cole, pp. 207-283. Nebraska: University Press.
- EKMAN, P (1993) Facial expressions and emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392.
- EKMAN, P. (2003) *Emotions revealed*. Londres: Weidenfeld & Nicolson.
- ELEXPURU, I., GARMA, A. M., MARROQUIN, M. y VILLA, A. (1992) *Autoconcepto y educación, teoría, medida y práctica pedagógica*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- ELIZALDE, A., MARTÍ, M. y MARTÍNEZ, F. (2006) Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*. Año/Vol. 5, número 015. Santiago de Chile.

- ENTRENA, M. A. y DIAZ, F. A. (1998) *Psicopedagogía de la Educación Social*. Madrid: CCS.
- ERIKSON, E. H. (1956) The problem of Ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121.
- ERIKSON, E. H. (1968) *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.
- ERIKSON, E. H. (1980) *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- ESCAJA, A. y TIerno JIMENEZ, B. (1998) *Saber educar*. Madrid: Temas de hoy.
- ESCÁMEZ, J. (1986) *Los valores en la pedagogía de la intervención. Conceptos y propuestas III*. Valencia: Nau Llibres.
- ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1988) *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- ESCÁMEZ, J. (1995) Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 201, 249-266.
- ESNAOLA ETXANIS, I. (2005) Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 58, No. 2.
- ESPAÑA, Cáritas Nacional (2005) *Informe anual de actividades*. Madrid: CD.
- ESPINOZA, M. (1982) *Dinámica del grupo juvenil*. Buenos Aires: Humanitas.
- FÁBREGAS, J. J. y GARCÍA, E. (1988) *Técnicas de autocontrol*. Madrid: Alhambra.
- FAURE, E., et al, (1987) *Aprender a ser, la educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- FEAR, R. A. (1979) *La entrevista de evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, I. (1998) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. (2006) *La metacognición de la comunicación didáctica en la enseñanza secundaria: análisis de las estrategias discursivas verbales y no-verbales*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- FERRANDEZ, A. (1989) *Modelos de educación en Centros Penitenciarios*. Barcelona: Humanitas.

- FESTINGER, L. (1957) *A theory of Cognitive dissonance*. California: Standfor University Press.
- FESTINGER, L. y KATZ, D. (1972) *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- FIERRO, A. (1985) Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (eds). *Psicología evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud* (vol 3, pp. 95-138). Madrid: Alianza.
- FIERRO, A. (1985) Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- FIERRO, A. (compilador) (1996) *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- FILSTEAD, W. J. (1970) *Qualitative methodology*. Chicago: Markham.
- FINEGAN, J. E. y SELIGMAN, C. (1993) Mood and the formation of attitudes. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25 (3), 421-445.
- FISHBEIN, M. (1967) Attitude and the prediction of behavior. In M. Fishbein (Ed.) *Readings in attitude and measurement* (pp. 477-492). New York: Wiley.
- FISHBEIN, M. (1978) Attitudes and behavioral prediction: on overview, en J. M. Yinger y S. J. Cutler (eds.) *Maior Social Issues: A Multidisciplinary view*, New York, Free Press, pp. 377-3889.
- FISHBEIN, M. (1980) A theory of reasoned action: Some applications. In Howe y M. Page (Eds.), *Nebraska Symposium on motivation 1979* (Vol. 27, pp. 65-116). Lincoln, N. E.: University of Nebraska Press.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1972) Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 23, 487-544.
- FISHBEIN, M. y AJZEN, I. (1975) *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*. Massachussets: Addison-Wesley.
- FISHER, S. (1986) *Development and structures of body image*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- FISHMAN, H. (1984) *Tratamiento de adolescentes con problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- FISKE, D. W. (1971) *Measuring the concepts of personality*. Chicago: Aldine.
- FITTS, W. H. (1972) *The self concept and psychopatology*. Tenessee: Debe Wallance, Center Monograph.

- FITZER, S. J. (1988) *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupos*. Santander: Salterrae.
- FLETCHER, P. (1978) *Trastornos emocionales*. Barcelona: Herder.
- FOUCAULT, M. (1975) *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.
- FOX, D. (1980) *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- FRAISSE, P. (1970) La méthode expérimentale. En P. Fraisse y J. Piaget (eds.), *Traité de psychologie expérimentale I. Histoire et Méthode* (pp. 87-95). París: P.U.F.
- FRANKL, V. (1950) *Psicoanálisis y existencialismo*. México: FCE.
- FRANKL, V. (1980) *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- FRANKL, V. (1989) *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1972) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1978) *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid: Zero.
- FREIRE, P. (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid; Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1986) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P., H. FIORI y J. L. FIORI (1978) *Educación liberadora*. Madrid: Zero.
- FRIAS ARMENTA, M. y JASA SILVEIRA, G. (Coord.) (2004) *Delincuencia juvenil: aspectos sociales, jurídicos y psicológicos*. México: CONACYT-USON.
- FRICK, P. J. y HARE, R. D. (2002) *The Antisocial Personality Screening Device*. Toronto: Multi-health Systems.
- FRITZEN, S. J. (1987) *La ventana de Johari: ejercicios de dinámica de grupo, de relaciones humanas y sensibilización*. Santander: Sal Terrae.
- FROMM, E. (1966) *¿Tener o ser?* México: FCE.
- FROMM, E. (1975) *Anatomía de la destructividad humana*. Madrid: Siglo XXI.
- FROMM, E. (1980) *La revolución de la esperanza*. México: FCE.
- FULLAT, O. (1988) *La peregrinación del mal. Estudio sobre la violencia educativa*. Bellaterra, Barcelona: UAB.

- GAIRÍN, S. J. (1987) *Las actitudes en educación*. Barcelona: PPU.
- GARAIGORDOBIL, M. (1996) *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad*. Madrid: CIDE.
- GARAIGORDOBIL, M. (2000) *Intervención psicológica con adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- GARANTO, J. (1984) *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Temas de Psicología No. 7. Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona.
- GARCÍA, E. (1991) *Una teoría práctica sobre la evaluación*. Sevilla: MIDO.
- GARCÍA, I. (2001) *Sistema penitenciario mexicano*. México: Sista.
- GARCÍA, K. y FRÍAS, B. (2003) *Derechos humanos y el sistema penitenciario mexicano*. México: UNAM.
- GARCÍA, S. (1996) *Los personajes del cautiverio. Prisioneros, prisiones y custodios*. México: Secretaría de Gobernación.
- GARCÍA, S. (2002) *Delincuencia organizada*. México: Porrúa.
- GARDNER, H. (2001) *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GARRA, A; ROMERO, F; LUENGO, M. (1993) Autoestima y delincuencia: un análisis multidimensional. *Revista de análisis y modificación de conducta*, N. 19, 67-74.
- GARRET, H. E. (1976) *Estadística en Psicología y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- GARRIDO, V. (1982) *Psicología y tratamiento penitenciario: una aproximación*. Madrid: Edersa.
- GARRIDO, V. (1985) Impacto de la prisión en funcionarios y reclusos: una perspectiva integrada. *Jornadas de Tratamiento Penitenciario*. Madrid, pp. 173-198.
- GARRIDO, V. (1986) *Delincuencia juvenil. Orígenes, prevención y tratamiento*. Madrid: Alhambra.
- GARRIDO, V. (1989) *Pedagogía de la delincuencia juvenil*. Barcelona: CEAC.
- GARRIDO, V. (1991) El tratamiento penitenciario en la encrucijada I y II en *Revista de estudios penitenciarios (REP)*, 236 p. 21-31 y 237 p. 120-133.

- GARRIDO, V. y MONTORO, L. (1992) *La reeducación del delincuente juvenil, los programas de éxito*. Valencia: Tirant lo blanch.
- GARRIDO, V. (1993) *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- GARRIDO, V. y LÓPEZ, M. J. (1995) *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo blanch.
- GARRIDO, V. y GOMEZ, A. M. (1995) La educación social en el ámbito penitenciario. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*. 27, 53-60.
- GARRIDO, V., MARTÍNEZ, M. D. (1998) *Educación social para delincuentes*. Valencia: Tirant lo blanch.
- GARRIDO, V. (2000) *El psicópata*. Alzira: Algar.
- GARRIDO, V. (2001) *Amores que matan*. Alzira: Algar.
- GARRIDO, V. (2003) *Psicópatas y otros delincuentes violentos*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- GARRIDO, V. (2005a) *Manual de educación social para delincuentes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GARRIDO, V. (2005b) *Cara a cara con el psicópata*. Barcelona: Ariel.
- GARRIDO, V. (2006) *Los hijos tiranos: el síndrome del emperador*. Barcelona: Ariel.
- GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic books.
- GEWIRTZ, J. L. (1956) "A program of research on the dimensions and antecedents of emotional dependence" *Child Development*. 27, 205-221.
- GIBB, J. R. (1970) The effects of Human Relations Training, en A. E. Bergin y S. L. Garfield, eds., *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*. New York: John Wiley & Sons.
- GIBB, J. R. (1982) *Manual de dinámica de grupos*. Buenos Aires: Humanitas.
- GIBBONS, DON C. L. (2000) *Delincuencia juvenil y criminales*. México: F.C.E.
- GIL FLORES, J. (1994) *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona. PPU.
- GIL, F., LEÓN RUBIO, J. M. y JARAMA EXPÓSITO, L. (comps), (1992) *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Eudema.

- GIL, R. (1998) *Valores humanos y desarrollo personal*. Madrid: Escuela Española.
- GILLIGAN, C. (1982) *In a different voice*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- GILMAN, H. L. (1982) *Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismos y a aceptar a los demás*. Barcelona: Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1976) *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: INCIE.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ, A. I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIRARD, R. (1984) *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama. (Versión original: *La violence et le sacré*. París: Grasset, 1972).
- GIRBAU, M. D. (2002) *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Ariel.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOFFMAN, E. (1971) *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOLDSTEIN, A. P. (1981) *Psychological skills training*. New York: Pergamon.
- GOLDSTEIN, A. P. (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- GOLEMAN, D. (1997) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2000) *El espíritu creativo*. Madrid: Javier Vergara.
- GOLEMAN, D. (2003) *Las emociones destructivas*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2006) *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- GÓMEZ, C. (1984) *El ambiente de los encarcelados y sus conceptos de sí mismos*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- GÓMEZ, V. (1997) *La readaptación social y los derechos humanos en las prisiones*. México: CNDH.
- GONDRA, J. M. (1978) *La psicoterapia de Carl Rogers*. Bilbao: Descleé De Brouwer.

- GONZÁLEZ ALMAGRO, I. (1994) Socialización del adolescente. En A. Aguirre (ed.) *Psicología de la adolescencia* (pp. 215-239) Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- GONZÁLEZ, A. M. (1991) *El enfoque centrado en la persona. Aplicaciones a la educación*. México: Trillas.
- GONZÁLEZ, A. M. (1993) *El niño y la educación*. México: Trillas.
- GONZÁLEZ-ROMÁN, M. (2006) *Sistema penitenciario mexicano, un contexto global*. [Versión electrónica]. Extraído el 17 de julio de 2007 de: www.securitycornermexico.com
- GONZÁLEZ, M. D. (1992) *Conducta prosocial: Evaluación e Intervención*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M. J. (1997) *Metodología de la Investigación Social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara.
- GONZÁLEZ, N. (1996) *Técnicas participativas de educadores cubanos*. Tomo 2. La Habana, Cuba: CIE.
- GONZÁLEZ, R., y Díez, E. (1997) *Educación en valores. Acción tutorial en la ESO*. Madrid: Escuela Española.
- GONZÁLEZ, R. y SANTANA, J. D. (2001) *Violencia en parejas jóvenes*. Madrid: Pirámide.
- GORDON, C. (1968) Self-conceptions: configurations of content, en C. Gordon y K. J. Gergen (eds) *The self in social Interaction*. New York: Wiley. pp. 115 – 136.
- GRAWITZ, M. (1975). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Barcelona: Hispano Europea.
- GRIÉGER, P. (1952) *Diagnostic characterologique*. París: Ligel.
- GUASH ESTELLER, M. T., JIMENO RICO, E. y PAGES TOLDRA, A. (1995) Un nuevo modelo educativo para los centros penitenciarios. *Revista Diálogos, educación y formación de personas adultas*. 1, 60-63.
- GUBA, E. G. (1978) *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Los Angeles, UCLA: Center for the Study of Evaluation.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1985) *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- GUBA E. G. y LINCOLN, Y. S. (1989) *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (2004) Competing paradigms in qualitative research. En A. J. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.), *Approaches to qualitative research: A reader on theory and practice* (pp. 17-38). New York: Oxford University Press.
- GUTIÉRREZ, R. (1980) *Historia de las doctrinas filosóficas*. México: Esfinge.
- HABERMAS, J. (1988) *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- HALL, C. S. y LINDZEY, G. (1977) *La teoría del sí mismo y la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- HALL, E. T. (1982) *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza.
- HARE, R. D. (2000) La naturaleza del psicópata: algunas observaciones para entender la violencia depredadora humana. En A. Raine y J. SanMartín (Eds.), *Violencia y psicopatía* (pp. 15-58). Barcelona: Ariel.
- HARE, R. D. (2004) *Sin conciencia*. Barcelona: Paidós. (Versión original: *Without conscience*. New York: Simon & Schuster, 1995).
- HARGREAVES, D. (1986) *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- HARGIE, O. SAUNDERSAND, Ch. Y DICKSON, D. (1994) *Social skills in interpersonal communication*. London: Routledge.
- HAWKINS, J. D. (1996) *Delinquency and crime. Current theories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAY, L. (2001) *El poder está dentro de ti*. Barcelona: Urano.
- HAYMAN, J. (1979) *Investigación y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- HEIDEGGER, M. (1962) *Being and Time*. New York: Harper.
- HENERSON, M. E., LYONS, L, y TAYLOR C. (1987) *How to Measure Attitudes*. Newbury Park, California: SAGE Publications, Inc.
- HERAS, J. (1997) *Viaje hacia uno mismo: un ensayo sobre la búsqueda de la felicidad*. Madrid: Espasa.
- HERNÁNDEZ, R. (2000) *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- HERNANDO, M. A. (1999) *Estrategias para educar en valores. Propuestas de actuación con adolescentes*. (2ª edición). Madrid: CCS.

- HIMMELFARB, S. (1993) The measurements of attitudes. In A. H. Eagly, y S. Chaiken, (Eds.), *The Psychology of Attitudes*. Harcourt Brace Javanovich: College Publishers, U.S.A.
- HIRIGOYEN, M. F. (1999) *El acoso moral*. Barcelona: Paidós.
- HIRSCHI, T. (1969) *Causes of delinquency*. Berkley, California: Univesity of California Press.
- HOFFMAN, J. P. (1993) Exploring the direct and indirect family y effects on adolescent drug use. *The Journal of Drugs Issues*, 23, 535-557.
- HOFFMAN, M. (2002) *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.
- HOPKINS, J. R. (1986) *Adolescencia: años de transición*. Madrid: Pirámide.
- HOSTIE, R. (1982) *Técnicas de dinámica de grupos*. Madrid: ICCE.
- HOVLAND, C. I., JANIS, I. L. y KELLEY, H. H. (1953) *Communication and persuasion*. New Haven: Yale University Press.
- HUBER, CH. y BARUTH, M. (1991) *Terapia familiar racional-emotiva*. Barcelona: Herder.
- HULSMAN, L. y DE CELIS J. B. (1984) *Sistema penal y seguridad ciudadana: hacia una alternativa*. Barcelona: Ariel.
- IBAÑEZ, J. (1993). Perspectivas de la investigación social: el diseño de las tres perspectivas. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (eds.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- ILLICH, I. (1977) *Educación sin escuelas*. Barcelona: Península.
- ISLA, A. y MIGUEZ, D. (2003) *Heridas urbanas*. Buenos Aires: De las ciencias.
- IZQUIERDO, C. (1980) *Delincuencia juvenil en la sociedad de consumo*. Bilbao: Mensajero.
- IZQUIERDO, C. (1991) *Jóvenes en la cárcel*. Bilbao: Mensajero.
- IZQUIERDO, C. (1994) Problemática psico-social de los jóvenes encarcelados. *Surgam. Revista de Orientación Psicopedagógica*. 435, 5-22.
- IZQUIERDO, C., LOPEZ, M. E. (1995) Intervención educativa e inserción social con los jóvenes encarcelados. *Cuadernos de política criminal*. 55, 267-295.
- JACOBSON, V. (1968) *El diálogo y la entrevista*. Madrid: Euramérica.

- JAEGER, R. (1985) *Alternative Methodologies in Educational Research*. Washington, D. C. American Educational Research Association.
- JENSEN y WELLS (1986) *Sentimientos*. Madrid: Ediciones S. M.
- JOHNSON, M. C. (1977) *A Review of Research Methods in Education*. Chicago: Rand McNally.
- JUDD, CH. M. y KROSNICK, J. A. (1982) Attitude centrality, organization and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- KAZDIN, A. (1994) *Conducta antisocial*. Madrid: Pirámide.
- KEEVS, J. P. (1988) *Educational Research, Methodology & Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon.
- KELMAN, H. C. (1965) Attitude change as a function of response restriction. *Human Relations*, 6, 186-214.
- KELLERMAN, J. (1999) *Savage Spawn, Reflections on violent children*. New York: Ballantine.
- KELLY, J. A. (1982) *Social skills training: A practical guide for interventions*. Nueva York: Springer.
- KELLY, J. A. (1992) *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Descleé da Brower.
- KERLINGER, F. N. (1981) *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- KERLINGER F. N. (1985) *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Interamericana.
- KERNBERG, O. (1979) *Desórdenes fronterizos y narcisismo patológico*. Buenos Aires: Paidós. (Versión original: *Borderline conditions and narcissism*. New York: Jason Aronson, 1975).
- KLAGES, W. (1982) *La persona sensible*. Barcelona: Herder.
- KLAUS, A. (1978) *Práctica de dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.
- KLEINKE, Ch. L. (1978) *Self-perception: the psychology of personal awareness*. San Francisco: Freeman.
- KLINE, P. (1986) *A Handbook of Test Construction*. New York: Methuen.
- KNAPP, M. L. (1982) *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.

- KNAPP, M. L. y HALL, J. A. (5a Ed.) (2001) *Non-verbal communication in human interaction*. Nueva York: Wadsworth Publishing.
- KOHLBERG, L. (1982) Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y aprendizaje*, 18, 33-51.
- KRATHWOHL, D. R; BLOOM, B. S. y MASIA, B. B. (1973) *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Ambito de la afectividad. Acoty: Marfil.
- KRATOCHWILL, T. R. (1978) *Single Subject Research. Strategies for evaluating change*. New York: Academic Press.
- KRISHNAMURTI, J. (1957) *La educación y el significado de la vida*. México: Orión.
- KRISHNAMURTI, J. (1974a) *Educando al educador*. México: Orión.
- KRISHNAMURTI, J. (1974b) *La urgencia de una nueva educación*. México: Orión.
- KUHN, T (1970) *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- KUYKENDALL, D. y KEATING, J. P. (1990): Altering thoughts and judgements through repeated association. *British Journal Social Psychology*, 29,79-86.
- LABASTIDA, A. (2000) *El sistema penitenciario mexicano*. México: Delma.
- LAFARGA, J. (1976) Experiencia y crecimiento personal: La psicoterapia autodirectiva. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol II, No. 2, 29-38.
- LAFARGA, J. (1978) El sistema centrado en la personal en psicoterapia y en educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol IV, No. 2, 200-216.
- LAFARGA, J., y GÓMEZ DEL CAMPO, J. (1978) *Desarrollo del potencial humano*. (Volúmenes 1 y 2) México: Trillas.
- LAFOURCADE, P. (1968) *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- LAKATOS, I. (1983) *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- LAMEIRAS, M. (1997) *Las actitudes. Situación actual y ámbitos de aplicación*. Valencia: Promolibro.
- L'ECUYER, R. (1975) *Le genèse du concepto de soi: Theorie et recherches*. Naaman: Sherbrooke.

- L'ECUYER, R. (1978) *Le concept de soi*. París: PUF.
- L'ECUYER, R. (1985) *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos Tau.
- L'ECUYER, R. (1994) *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montreal: Les Presses de l'Université.
- LEMPERT, B. (1989) *L'enfant et le désamour*. L'arbre au milieu.
- LERSCH, P. (1971) *La estructura de la personalidad*. Barcelona.
- LEWIN, K. (1978) *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós.
- LEWIS, M. y HAVILAND-JONES, J. M. (2000) *Handbook of Emotions*. New York: Guilford.
- LEYENS, J. PH. (1982) *Psicología social*. Barcelona: Herder.
- LIKERT, R. (1932) A Technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-54.
- LIKERT, R. (1976) Una técnica para medir actitudes. En G. F. Summers, *Medición de actitudes* (pp. 182-193). México: Trillas. (Versión original 1932).
- LINGLE, J. M. y OSTROM, T. M. (1981) Principles of memory and cognition in attitude formation. In R. E. Petty y J. T. Cacioppo (1981) *Attitudes and Persuasion: Classic and Contemporary Approaches* (pp. 399-420) Dubuque Iowa: Brown.
- LÓPEZ, F. (1985) *El desarrollo de los vínculos afectivos*. Madrid: MEC.
- LÓPEZ, F., y Cols. (2006) *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ, R. (1986) *Construcción de instrumentos de medida en ciencias conductuales y sociales*. Barcelona: Alamex.
- LÓPEZ, R. E. (2003a) *Comportamientos preocupantes en niños y adolescentes*. México: Asesor Psicopedagógico.
- LÓPEZ, R. E. (2003b) *Diagnostico perspectivo del sistema penitenciario y de menores infractores del Estado de Yucatán*. México: Asesor Psicopedagógico.
- LÓPEZ, T. La intervención penitenciaria. *Revista de Estudios Penitenciarios*. 236, 73-98.
- LORENTE, M. (2001) Mi marido me pega lo normal

- LUENGO, M. A., ROMERO, E., GÓMEZ, J., GUERRA, A. y LENCE, M. (2002) *La conducta antisocial en la escuela: análisis y evaluación de un programa*. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- LUHMANN, N. y DE GEORGI, R. (1993) *Teoría de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana.
- LUNDMAN, R. J. (2001) *Prevention and control of juvenile delinquency*. New York: Oxford University press.
- LLANOS, E. (1995) *Ámate y sé feliz*. Bilbao: Mensajero.
- LYKKEN, D. (2000) *Las personalidades antisociales*. Barcelona: Herder.
- MAC INTYRE, A. (2001) *Animales racionales y dependientes: por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona: Paidós.
- MAC KAY, M. y FANNING, P. (1991) *Autoestima – Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez-Roca.
- MACIO, CH. (1978) *Animación de grupos*. Santander: Sal terrae.
- MAGID, K. y MCKELVEY, A. (1989) *High risk: Children without a conscience*. Nueva York: Bantham Books.
- MAILLOUX, N. (1970) Las reacciones defensivas del joven delincuente en el curso de la reeducación. *Revista de estudios penitenciarios (REP)*, 188, 105 ss.
- MAIO, G. R. y OLSON, J. M. (1995) Relations between values, attitudes and behavioral intentions: the moderating role of attitude function. *Journal of Experimental Social Psychology*. 31, 3, 266-285.
- MAISONNEUVE, J. (1972) *Los sentimientos*. Barcelona: Oikos-tau.
- MARC, E. (1992) *La interacción social: cultura, instituciones, comunicación*. Barcelona: Paidós.
- MARCHIORI, H. (1989) *El estudio del delincuente*. México: Porrúa.
- MARCHIORI, H. (1996) *Personalidad delincuente*. México: Porrúa.
- MARCOS, A. C. y BAHR, S. J. (1995) Drug progresión model: Asocial control test. *Internacional Journal of the addictions*, 30, 1383-1405.
- MARLASCA, M. y RENDUELES, L. (2002) *Así son, así matan*. Madrid: Temas de hoy.
- MARTÍN VIGIL, J. L. (1982) *Cierto olor a podrido*. Madrid: Alianza.

- MARTÍNEZ, C. (1980) *Estudio de la autoestima en un contexto psicoeducativo: Relación entre pautas familiares y nivel de autoestima*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- MARTÍNEZ, E. (1988) *Cachorros de nadie*. Madrid: Popular.
- MARTÍNEZ, M. (1999) *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- MARTÍNEZ, M. C. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- MARTÍNEZ, M. M. (1982) *La psicología humanista*. México: Trillas.
- MARTÍNEZ, P. (1994) *El autoconcepto: un programa para el desarrollo personal y social*. Murcia: Chefer.
- MARTINEZ, R. (1995) *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍNEZ, S. (1987) *El conocimiento de sí mismo y sus implicaciones en el rendimiento escolar*. Guadalajara: Gráficas Pontón.
- MASLOW, A. (1975) *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- MASLOW, A. (1980) *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- MASON, J. (1996) *Qualitative research*. London: Sage.
- MAY, R. (1961) *Existential Psychology*. New York: Random House.
- MAY, R. (1969) *Love and Will*. New York: Laurel Ed.
- McCORD, J. (2000) Contribuciones psicosociales a la violencia y la psicopatía. En A. Raine y J. SanMartín (Eds.) *Violencia y psicopatía* (pp. 181-205). Barcelona: Ariel.
- McGUIRE, W. J. (1968) Personality and attitude change: An information-processing theory. In A. G. Greenwald, T. C. Brock & T. M. Ostrom, *Psychological Foundations of Attitudes*. New York: Academic Press, 171 – 196.
- McGUIRE, W. J. (1969) The nature of attitudes and change. In Gardner Lindzey and Elliot Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley, 136-314.
- McGUIRE, W. J. (1972) Attitude change. The information-processing paradigm. In C. G. McClintok (Ed.), *Experimental Social Psychology*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

- McGUIRE, W. J. (1985) Attitudes and attitude change. In G. Lindzey y E. Houson (Ed.) *The handbook of social psychology* (3rd ed.) (vol 2, pp. 233-346) New York: Random House.
- McGUIRE; W. J. (1989) The structure of individual attitude system. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, y A. R. Greenwald (Eds.) *Attitude structure and function*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McKAY, M. y FANNING, P. (1991) *Autoestima. Evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez-Roca.
- McKENZIE, R. (1997) *Señale los limites*. Madrid: Iberonet.
- MEAD, M. (1962) "A cultural anthropologist's approach to maternal deprivation". En *Deprivation of Maternal Care: A Reassessment of its Effects*. Public Health Papers, 14. Ginebra, WHO.
- MEDAURA, O. y MONFARRELL, A. E. (1989) *Técnicas grupales y aprendizaje afectivo: hacia un cambio de actitudes*. Buenos Aires: Humanitas.
- MEDINA, M. (2007) *¿Quién custodia a los custodios?* Buenos Aires: Paidós.
- MELOY, J. R. (1992) *The psychopathyc mind*. Northvale, N.J: Aronson.
- MENDOZA, A. (1998) *Los jóvenes y el delito*. Buenos Aires. Delta
- MENDOZA, A. (2000) *Maltrato y vulnerabilidad*. Buenos Aires. Delta.
- MERINO, J. V. (1993) Principios para un modelo pedagógico.preventivo de la inadaptación y delincuencia juvenil. *Revista Complutense de Educación*. 4(2): 191-211.
- MÉXICO, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Septiembre 2007.
- MÉXICO, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF: 2002) *Diagnóstico Interinstitucional del Sistema Penitenciario del D. F.* [Versión electrónica]. México. Extraído el 20 de septiembre de 2007 de: www.cd hdf.org.mx
- MÉXICO, Comisión Nacional de Derechos Humanos (1995) *La experiencia del penitenciarismo contemporáneo. Aportes y perspectivas*. México: CNDH.
- MÉXICO, Comisión Nacional de Derechos Humanos (2004) *Informe anual de evaluación del sistema penitenciario mexicano*. México: CNDH.
- MÉXICO, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente (INPRF). Extraído el 17 de octubre de 2007, de: www.inprf.org.mx

- MÉXICO, Secretaría de Gobernación (SEGOB:2001) *Estadísticas penitenciarias 1994-2000*.
- MÉXICO, Secretaría de Seguridad Pública (SSP: 2007) *Informe estadístico 2006*. [Versión electrónica]. Extraído el 20 de mayo de 2007, de:
www.ssp.gob.mx
- MICHELSON, L., SUGAI, D. P., WOOD, R. P. y KAZDIN, A. E. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez-Roca.
- MILLON, T. y otros (1998) *Psychopathy: Antisocial, criminal and violent behavior*. New Cork: Guilford Press.
- MIRÓN, L. (1990) *Familia, grupo de iguales y empatía. Hacia un modelo explicativo de la delincuencia juvenil*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela.
- MOLERO, C., GARRIDO, V. y ESTEBAN, C. (1995) Un aprendizaje cognitivo y moral en los estudiantes delincuentes. *Surgam, Revista de Orientación Psicopedagógica*. 440, 9-32.
- MONTMOLLIN, G. (1984) El cambio de actitud. En S. Moscovici, (Ed.) *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes individuales y grupos*. Barcelona. Paidós.
- MOOS, R. H., MOOS, B. S. y TRICKETT, E. J. (1984) *The Social Climate Scales: Family, Work, Correctional Institutions and Classroom Environment Scales*. [Escala de Clima Social. Instituciones penitenciarias: CIES-EEIP]. (Adaptación española de Fernández-Ballesteros, R., y Sierra, B. 1995). Madrid: TEA.
- MORA, M. (2005) *Autoestima: evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- MORA, W. (2007) Educación penitenciaria y tratamiento. [Versión electrónica] *Diariodigital*. República Dominicana. Extraído el 17 de octubre de 2007, de:
<http://64.131.67.131/articulo,10293.html>
- MORALES, P. (2000) *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- MORAN, A. "Blogs desde la prisión; parcelas de libertad detrás de las rejas". Informativos Telecinco (España). 24 de febrero de 2007.
- MORANT, J. (2003) La delincuencia juvenil. *Revista de noticias jurídicas*. [Revista electrónica]. Extraído el 10 de mayo de 2007, de:
<http://noticias.juridicas.com>
- MORENO, R. (1984) Métodos y técnicas de investigación: Diferenciaciones terminológicas. *Apuntes de Psicología*, 6, 9-11.

- MORENO, S. (1979) *La educación centrada en la persona*. México: Manual moderno.
- MOSCOVICI, S. (1984) *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes individuales y de grupos*. Barcelona: Paidós.
- MUCCHIELLI, R. (1977) *La dinámica de grupos*. Madrid: Gráficas Torroba.
- MUNNÉ, F. (1980) *Psicología social*. Barcelona: CEAC.
- MUSITU, G., ROMÁN, J. M. y GRACIA, E. (1988) *Familia y Educación*. Barcelona: Labor Universitaria.
- MUSITU, G., GARCÍA, F. y GUTIÉRREZ, M. (1991) *AFA. Autoconcepto. Forma A*. Madrid: TEA.
- NEUMAN, E. (1984) *Prisión abierta*. Buenos Aires: Depalma.
- NEUMAN, W. L. (2003) *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- NOLLER, P. y CALLAN, V. (1991) *The adolescent in the family*. Londres: Routledge.
- NOREM-HEBAISEN, A. A. (1976) A multidimensional content of self-esteem. *J Educ. Psychology*, 68, 5, p. 565-569.
- OLMO, O. (2000) *La cárcel y el control del delito en Navarra, entre el antiguo régimen y el estado liberal*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- OLSON, J. M. y ZANNA, M. P. (1993) Attitude and attitude change. *Annual Review of Psychology*. 44, 117-154.
- OÑATE, M. P. (1989) *El autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Nancea.
- OÑATE, M. P., FERNÁNDEZ, A., y SAIZ, C. (2006) Panorámica del autoconcepto y sus implicaciones educativas. *Revista de Orientación Educativa*. Vol. 20, Núm. 38, pp. 79-89.
- ORDOÑEZ, B. y ALARCÓN, J. (1985) El tratamiento en instituciones penitenciarias. *Jornadas de Tratamiento Penitenciario*. Madrid, pp. 205-223.
- ORTEGA, J. (1987) *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*. Salamanca: Amaru.
- ORTEGA, P., MINGUEZ, R. y GIL, R. (1996) *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.

- ORTÍZ MONASTERIO, X. (1990) *Para ser humano. Introducción experimental a la filosofía*. México: Universidad Iberoamericana Eds.
- OSKAMP, S. (1991) *Attitudes and Opinions*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- OSTROM, T. M. (1989) Interdependence of attitude theory and measurement. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, y A. G. Greenwald, (Eds.), *Attitude Structure and Function*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- OTERO, J. M. (1994) *Drogas y delincuencia*. Madrid: Eudema.
- PADILLA, M. (2004) *Índices de la delincuencia juvenil en México*. México: FCE.
- PALACIOS J. (1997) *Menores marginados*. Madrid: CCS.
- PALACIOS, J. (1999) Desarrollo del yo. En F. López, I. Etxebarría, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (coord.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- PALLARÉS, M. (1982) *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.
- PANIEGO, J. A. (1994) *Cómo podemos educar en valores*. Madrid: CCS.
- PANTOJA, L. (Coordinador) (1998) *Nuevos espacios de la Educación Social*. Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- PAPALIA, D. y OLDS, S. W. (1997) *Psicología*. México: Mc Graw Hill.
- PASCUAL, A. V. (1988) *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Narcea.
- PASTOR, G. (1978) *Conducta interpersonal. Ensayo de Psicología Social Sistemática*. Salamanca: U. P. S.
- PATRICK, C. J. (2000) Emociones y psicopatía. En A. Raine y J. Sanmartín (Eds.) *Violencia y psicopatía* (pp. 89-118). Barcelona: Ariel.
- PATTERSON, C. H. (1961) The self in recent Rogerian theory, *Psychologia Japonis*, 4, 156 – 162.
- PATTERSON, C. H. (1970) *Orientación autodirectiva y psicoterapia*. México: Trillas.
- PATTON, M. Q. (1980) *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- PATTON, M. Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.

- PATTON, M. Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- PEIRO GREGORI, S. (1998) *Teoría para la educación penitenciaria*. Granada: Universidad.
- PELAEZ, M. (2003) *La profesionalización de los cuerpos de seguridad*. México: Secretaría de Seguridad Pública. [Fuente electrónica]. Extraído el 28 de septiembre de 2007, de:
www.juridicas.unam.mx www.ssp.gob.mx
- PEREIRA, M. J. (1978) *La ayuda centrada en la persona: aproximación a las teorías de Carl Rogers*. Tesina. Universidad Pontificia de Salamanca.
- PERETTI, A. (1976) *Libertad y relaciones humanas*. Madrid: Moriova.
- PERETTI, A. (1979) *El pensamiento de Carl Rogers*. Madrid: SEA.
- PEREZ, E. (1985) Clima social en un centro penitenciario. *Jornadas de Tratamiento Penitenciario*. Madrid, pp. 269-278.
- PEREZ, E. y REDONDO, S. (1991) Efectos psicológicos de la estancia en prisión. *Revista del Colegio Oficial de Psicología*, No. 48.
- PETRUS, A. (Coordinador) (1997) *Pedagogía Social* Barcelona: Ariel Educación.
- PETTY, R. E. y CACIOPPO, J. T. (1986) *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verbal.
- PETTY, R. E., WEGENER, D. T. y FABRIGAR, L. R. (1997) Attitude and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 48, 609-647.
- PIAGET, J. (1970) *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- PINCUS, J. H. (2003) *Instintos básicos. Por qué matan los asesinos*. Madrid: Oberon.
- PLUTCHIK, R. y KELLERMAN, H. (dirs.) (1980) *Theories of emotion*. New York: Academic Press.
- POZO, M. Creación de un instrumento para evaluar el clima social en prisión. *Revista de Estudios Penitenciarios*. 238, 115-118.
- PRATKANIS, A. R. (1988) The attitude heuristic and selective fact identification. *British Journal Social Psychology*, 27, 257-263.

- PRATKANIS, A. R., BRECKLER, S. J. y GREENWALD, A. G. (Ed.) (1989) *Attitude Structure and Function*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PROD'HOME, G. (2000) *Técnicas de autoafirmación: guía fundamental para resolver conflictos y establecer relaciones positivas*. Madrid.
- PULEDDA, S. (1996) *Interpretaciones históricas del humanismo*. Madrid: Virtual
- PURKEY, W. W. (1970) *Self-concept and school achievement*. New Jersey: Prentice Hall.
- QUINTANA, J. M. (1984) *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- QUINTANA, J. M. (1986) *Investigación participativa*. Madrid: Narcea.
- RAINE, A. y SANMARTIN, J. (Eds.) (2000) *Violencia y psicopatía*. Barcelona: Ariel.
- RAPAPORT, D. (1953) *On the psychoanalytic theory of affects*. "International Journal to Psychoanalysis" 34, 177-198.
- RAPPOPORT, L. (1978) *La personalidad desde los 6 a los 12 años*. Barcelona: Paidós.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (Ed.) (1984) *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*, Vol. I y II. Madrid: Espasa-Calpe.
- REBOLLO, M. A. (2002) *Discurso y Educación*. Sevilla: Mergablum.
- REDONDO, S. (1989) El ambiente penitenciario: su análisis funcional y aplicaciones. *Delincuencia/Delinquency*, I (2), 133-161.
- REDONDO, S. (1993) *Evaluar e intervenir en prisiones*. Barcelona: PPU.
- REDONDO, S. (2002) Delincuencia sexual: mitos y realidades. En S. Redondo (Ed.) *Delincuencia sexual y sociedad* (pp. 35-5-2). Barcelona: Ariel.
- REINHART, L. (1979). *Delincuencia juvenil*. Barcelona: Herder.
- RICHARDSON, B. (2001) *Working with challenging*. Cincinnati, OH: Xavier University Press.
- RICOEUR, P. (2006) *El si mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- RIST, R. (1977) On the relations among education research paradigms: From disdain to detente, *Anthropology and Education*, 8(2): 42-50.
- RIZZOLATTI, G. y SINIGAGLIA, C. (2006) *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.

- ROCHBLAYE-SPENLÉ, A. M. (1984) *El adolescente y su mundo*. Barcelona: Herder.
- RODHES, J. A. (1975) *Educación y orientación vocacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- RODRÍGUEZ, A. (1977) *Investigación experimental en Psicología y Educación*. México: Trillas.
- RODRÍGUEZ, Ángel. (1989) *Creencias, actitudes y valores*. Madrid: Alhambra Universidad.
- RODRIGUEZ, Aroldo. (1991) *Psicología social*. México: Trillas.
- RODRÍGUEZ, E. (1982) *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: OikosTau
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, J. y PAINO, S. (1994) Violencia y desviación social: Bases y análisis para la intervención. *Revista Psicothema*. 6(2): 229-244.
- RODRÍGUEZ, M., y DE LA FUENTE, J. (1974) *Psicología de las relaciones humanas*. Madrid: Morova.
- RODRÍGUEZ, M. (1980) *La autoestima: clave del éxito*. México: Manual moderno.
- RODRÍGUEZ, M. (1988) *La personalidad en las relaciones humanas*. México: Manual Moderno
- ROGERS, C. R. (1951) *Client-Centred-Therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- ROGERS, C. R. (1957) La naturaleza del hombre, en *Journal of Counseling and Psychotherapy*.
- ROGERS, C. R. (1961) On becoming a Person, en *Sentry Edition*, núm 80, Houghton Mifflin Co.
- ROGERS, C.R. (1962) "The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance", en *Harvard Educational Review*, núm. 32, pp. 416-429.
- ROGERS, C.R. (1963) El concepto de la persona que funciona completamente, en *Psychotherapy Research: Theory and Practice*, vol. 1, núm. 17.
- ROGERS, C. R. (1966) *Psicoterapia centrada en el cliente*. B. Aires: Paidós.
- ROGERS, C. R. (1967a) *Humanizando la educación*. Leeper.

- ROGERS, C. R. (1967b) *Person to person. The problem of Being Human*. Laffayette, California: Real People Press.
- ROGERS, C. R. (1967c) The Therapeutic Relations hip and its Impact, Apéndice B3, en *The University of Wisconsin Press*, Madison, Milwaukee.
- ROGERS, C. R. (1969) *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.
- ROGERS, C. R. (1972a) *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS, C. R. (1972b) *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfaguara.
- ROGERS, C. R. (1973) *Grupos de encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ROGERS, C. R. (1978a) *Orientación y psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- ROGERS, C. R. (1978b) Significance of the self Regarding Attitudes and Perception, en Gondra, J. M., *La psicoterapia de Carl Rogers*. Bilbao: Biblioteca de Psicología de Descleé De Brower.
- ROGERS, C. R. (1980a) *El poder de la persona*. México: Manual moderno.
- ROGERS, C. R. (1980b) *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- ROGERS, C. R. (1982) *Libertad y creatividad en la educación: el sistema no directivo*. Barcelona: Paidós.
- ROGERS, C. R. (1986a) *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.
- ROGERS, C. R. (1986b) *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.
- ROJAS, A. J. y PÉREZ, C. (2001) *Nuevos modelos para la medición de actitudes*. Valencia: Promolibro.
- ROKEACH, M. (1960) *The open and closed mind*. New York: Basic Books.
- ROKEACH, M. (1967) Attitude change and behavioral change. *Public Opinion Quarterly*, 30, 529-550.
- ROKEACH, M. (1968) *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROLDÁN, L. F. (1999) *Reforma penitenciaria integral: un paradigma mexicano*. México: Porrúa.
- ROMÁN, C. R. (2006) Delincuencia juvenil. Monografías. [Revista electrónica]. Extraído el 4 de octubre de 2007, de:
www.monografias.com/trabajos15/delincuencia-juvenil/delincuencia-juvenil.shtml

- ROMERO, M. P. (2004) *¿Porqué delinquen las mujeres? Mujeres en reclusión: una mirada a su salud mental*. México: Liberaddictus.
- ROSEMBERG, M. (1973) *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- ROSS & FABIANO (1985) *Time to think: a cognitive model of offender: Rehabilitation and delinquency prevention*. Ewles
- ROSSETTI, L. M. (1974) *Práctica de caracterología*. Alcoy: Marfil.
- RUITENBEEK, J. M. (1962) *Psychoanalysis and Existential Phylosophy*. New York: Dutton.
- RUIZ, A. y GUTIÉRREZ, J. L. (2003) *La vida en reclusión: materiales educativos para adultos privados de su libertad (4 modulos)*. Aguascalientes: INEPJA.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I., et al, (1998) *Educación en valores*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- RUIZ, R. (1998) *Criminalidad y mal gobierno*. México: Sansons y Aljure.
- RUSHTON, J. P. (1980) *Altruism, socialization and society*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- SANABRIA, R. (1985) *Introducción a la filosofía*. México: Porrúa.
- SÁNCHEZ, E. (2000) El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Annual Review of Psychology*, 54, 329-349.
- SANMARTÍN, J. (Coord.) (2004) *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- SANTIESTEBAN, C. (1990) *Psicometría: teoría y práctica en la construcción de test*. Madrid: Norma.
- SANTOLARIA, F. (1997) *Marginación y Educación (Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea)*. Barcelona: Ariel Educación.
- SARROMONA, J. (1980) *Investigación y estadística aplicadas a la Educación*. Barcelona: CEAC.
- SARTRE, J. P. (1980) *El existencialismo es un humanismo*. México: F. C. E.

- SASTRE, V., G. y MORENO, Y MARIMÓN, M. (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- SAVATER, F. (1998) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHÄFFERS, B. (1984) *Introducción a la sociología de grupos*. Barcelona: Hélder.
- SCHEDLER, J. y BROOK, J. (1990) Adolescent drug use and psychological health. A longitudinal inquiry. *American Psychologist*, 45, 612-630.
- SCHELER, M. (2003) *Los ídolos del autoconocimiento*. Salamanca: Sígueme.
- SCHULTS, D. P. (1996) *Autores humanistas: la personalidad saludable*. México. Thomson.
- SCHULTS, D. P. (2002) *Teorías de personalidad*. México: Thomson.
- SCHUTZ, A. (1967) *The phenomenology of the social World*. Evaston: Northwestern University press.
- SEGURA, M. y GARRIDO, V. (1985) *Tratamientos eficaces de delincuentes juveniles*. Madrid: Dirección general de protección jurídica del menor.
- SERRANO, G., GODAS, A., RODRIGUEZ, D. y MIRÓN, L. (2002) Perfil psicosocial de los adolescentes españoles. *Revista Psicothema*. Año/Vol. 8, No. 001, pp. 25-44. Universidad de Oviedo.
- SHAW, M. E. (1981) *Dinámica de grupos. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Hélder.
- SHERIF, M. (1976) Concepto de sí mismo, en D. L. Sills (dir.) *Enciclopedia de las Ciencias Sociales*, 9, 603-611. Madrid: Aguilar.
- SHERMAN, R. R. y WEBB, R. B. (1988) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: The Falmer Press.
- SIERRA, R. (1985) *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- SIERRA, R. (1986) *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- SIERRA, R. (1992) *Técnicas de investigación social*. (8ª Ed). Madrid: Paraninfo.
- SIMCHA-FAGAN, O., GERSTEN, J. C. y LANGNER, T. (1986) Early precursors and concurrent correlates of illicit drug use in adolescents. *Journal of Drugs Issues*, 16, 7-28.
- SIMON, P. y ALBERT, L. (1989) *Las relaciones interpersonales. Ejercicios prácticos y fundamentos teóricos*. Barcelona: Hélder.

- SICILIA, J. (2006) La desintegración familiar. *Revista Proceso*. Vol: Marzo
- SIVACEK, J. y CRANO, W. D. (1982) Vested interest as a moderator of attitude-behavior consistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 210-221.
- SKINNER, B. F. (1953) *Science and Human Behavior*. New York: McMillan.
- SLAVIN, R. (1990) *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- SMITH, J. A. (1995) Semi-structured interviewing and qualitative analysis. En J. A. Smith, R. Harre y L. Van Langengrove (eds.) *Rethinking methods in health psychology* (pp. 9-12). London: Sage.
- SMITH, M. J. (1988) *Sí, puedo decir: no. Enseñe a sus hijos a ser asertivos*. Barcelona: Grijalbo.
- SMITH, M. J. (2000) *Cuando digo no, me siento culpable*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- SNYDER, M. y DEBONO, K. G. (1989) Understanding the functions of attitudes: Lessons from Personality and Social Behavior. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler y A. G. Greenwald (Eds.) *Attitude Structure and Function* (pp. 339-359). Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- SOL, N., y ROCHE, R. (1998) *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas*. Barcelona: Blume.
- SPENCER, H. (1862) *First principles* (Reprinted form 5th London edition). New York: Burt.
- SPRADLEY, J. P. (1980) *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- STAKE, R. E. (2000). The case study method in social inquiry. En R. Gomm, M. Hammersley y P. Foster (eds.), *Case study method* (pp. 19-26) London: Sage.
- STAATS, A. W. y STAATS, C. K. (1958) Attitudes established by classical conditioning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 57, 37-40.
- STAATS, S. W. (1975) Terapia de la conducta por el lenguaje. Una derivación del socioconductismo, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 30: 137, 1093-1122.
- STENHOUSE, L. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

- STEPHAN, W. G. y STEPHAN, C. W. (1995) *Intergroup relations*. Madison, WI: Brown and Benchmark Publishers.
- STEVENS, J. O. (1994) *El darse cuenta*. Chile: Cuatro vientos.
- STOUT, M. (2005) *The psychopath next door*. New York: Broadway Books.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1998) *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- SUMMERS, F. G. (1982) *Medición de actitudes*. México: Trillas.
- SUN TSE (1993) *El arte de la guerra*. Madrid: Edaf. (Versión original: *L'art de la guerre*. París: Ágora, 1993).
- SUPER, D. (1963) Toward self-concepts theory operational, en D. E. Super y cols. *Career Development: Self concept theory*. New York: College Entrance Examination Board.
- TAYLOR S. J. y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- THOMAS, W. I. (1907) *Sex and Society: Studies en the Social Psychology of Sex*. Chicago Ill. London: University of Chicago Press/Unwin.
- THOMAS, W. I. y ZNANIECKI, F. (1918) *The polish peasant in Europe and America*, Vol. I, Boston: Badger.
- THORNDIKE, R. L. y HAGEN, E. (1978) *Test y técnicas de medición en psicología y educación*. México: Trillas.
- THURSTONE, L. L. (1928) Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.
- THURSTONE, L. L., and CHAVE, E. J. (1929) *The measurement of Attitudes*. Chicago: University of Chicago Press.
- THURSTONE, L. L. (1959) *The measurement of values*. Chicago: The University of Chicago Press.
- TOMAS BARDISA, J. L. (1990) Evaluación de un programa de intervención ambiental en un centro penitenciario. *Revista de Estudios Penitenciarios*, 243, 95-100.
- TORREBADELLA, P. (1997) *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*. Barcelona: RBA Libros.
- TORRES, S. G. y MARRAZZO, L. M. (2002) *Discriminación y delincuencia*. Buenos Aires: Ad Hoc.

- TRIANDIS, H. C. (1974) *Actitudes y cambios de actitudes*. Barcelona. Toray.
- TRIANDIS, H. C. (1977) *Interpersonal Behavior*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- TRIANDIS, H. C. (1980) Values, attitudes and interpersonal behaviour. In M. M. Page (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*, 1979 (pp. 195-259) Lincoln, N E: University of Nebraska Press.
- TURNER, J. C. (1990) *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.
- ULICH, D. (1985) *El sentimiento*. Barcelona: Herder.
- VALVERDE, J. (1997) *La cárcel y sus consecuencias*. Madrid: Popular.
- VALVERDE, J. (2002) *Proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- VALLÉS, A. (1994) *Las habilidades sociales*. Alcoy: Marfil.
- VALLÉS, A. (1995) *Autocontrol: entrenamiento en actitudes, valores y normas*. Alcoy: Marfil.
- VALLÉS, A. (1998) *Autoconcepto y autoestima*. Barcelona: Praxis.
- VALLES, M. S. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- VALLES, M. S. (2002) *Entrevistas cualitativas. Cuadernos metodológicos*, 32. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- VAN DALEN, D. B. y MEYER, W. J. (1981) *Manual de técnicas de investigación educacional*. Buenos aires: Paidós.
- VAN MAANEM, J. (1983) *Qualitative methodology*. London: Sage.
- VÁZQUEZ GONZÁLEZ, C. (2003) *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminológicas*. Madrid: Agapea.
- VELA, J. A. (1976) *Técnicas y práctica de las relaciones humanas*. Bogotá: Stella.
- VENTOSA, V. J. (2004) *Métodos activos y técnicas de participación para educadores y formadores*. Madrid: CCS.
- VILLA, J. (1998) *La animación de grupos*. Madrid: Esc. Española.
- VILLANUEVA, R. (2000) *La mujer delincuente ante una alternativa en la educación*. México: Delma.
- VILLANUEVA, R. (2006) *México y su sistema penitenciario*. México: Tellez Reyes.

- VOPEL, K. W. (1997) *Juegos de interacción para adolescentes y jóvenes*. (4 tomos) Madrid: CCS.
- VYGOTSKI, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- WAINERMAN, C. H. (1976) *Escalas de medición en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- WANDER ZANDEN, J. W. (1995) *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- WATSON, J. B. (1929) *Psychology from the Standpoint of a Behaviorist*. New York: Lippincott.
- WATZLAWICK, P. (1972) *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- WAX R. H (1971) *Doing Filedwork: Warnings and Advice*. Chicago: University of Chicago press.
- WEGENER, B. (Ed.) (1982) *Social attitudes and Psychological measurement*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- WEISS, C. H. (1975) *Investigación evaluativa*. México: Trillas.
- WHYTE, W. F. (1971) *La sociedad de las esquinas*. México: Diana.
- WISPÉ, L. (1978) *Altruism, sympathy and helping. Psychological and sociological principles*. New York: Academic Press.
- WOLMAN, B. B. (1977) *Teorías y sistemas contemporáneos en psicología*. Barcelona: Martínez Roca.
- WYLBBER, K. (1982) *Conciencia sin fronteras*. Barcelona: Kairós.
- ZABALZA, M. Á. (1980) *La integración psíquica del muchacho inadaptado: el autoconcepto*. Madrid: Universidad complutense.
- ZILLER, R. C. (1973) *The Social Self*. New York: Pergamon Press.