

## ÍNDICE

<i>Prólogo</i> .....	11
<i>Presentación</i> .....	15
Capítulo I. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL: AGENTES, TÉCNICAS Y RECURSOS. M. <sup>a</sup> Luisa Sarrate Capdevila .....	19
Capítulo II. PLANES, PROGRAMAS Y PROYECTOS. Gloria Pérez Serrano .....	39
Capítulo III. ESTRATEGIAS PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS. Miguel Melendro Estefanía .....	57
Capítulo IV. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS EN EL ÁMBITO PENITENCIARIO. Ángel De-Juanas Oliva .....	73
Capítulo V. EDUCACIÓN DEL OCIO Y TIEMPO LIBRE EN EL MEDIO PENITENCIARIO. Inés Gil y Héctor Sánchez .....	93
Capítulo VI. LA INTERVENCIÓN SOCIOCULTURAL EN EL MARCO DEL TRATAMIENTO PENITENCIARIO. Esteban Belinchón y Henar García .....	115
Capítulo VII. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES. Esteban Belinchón y Henar García .....	131
Capítulo VIII. MÓDULOS DE RESPETO. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS. DEFINICIÓN Y OBJETIVOS. Esteban Belinchón y Henar García .....	153

Capítulo IX.	MDR: EL SISTEMA DE GRUPOS, LAS COMISIONES Y ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN. Esteban Belinchón y Henar García .....	177
Capítulo X.	INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA, TRATAMIENTO Y MÓDULOS DE RESPETO. Esteban Belinchón y Henar García .....	209
<i>Bibliografía</i> .....		235

## Capítulo IV

# EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS EN EL ÁMBITO PENITENCIARIO

Ángel De-Juanas Oliva  
Facultad de Educación  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

En la dirección señalada en los primeros capítulos, la ausencia de la evaluación de programas y proyectos en las Instituciones Penitenciarias (en adelante, IIPP) conduciría, tarde o temprano, a que el trabajo de readaptación social de los internos se fuera a la deriva. De tal modo, se daría rienda suelta a la incertidumbre y se abordarían los problemas según fueran surgiendo, dando prioridad a los más urgentes o realizando un tipo de trabajo que pudiera ser irrelevante e incluso inapropiado en el contexto en el que nos encontramos. Por contra, la planificación y programación del trabajo socioeducativo supone actuar de acuerdo con una estrategia elaborada bajo el amparo de la reflexión sobre las necesidades, los recursos, el tiempo, la realidad del centro penitenciario y de los sujetos de intervención. De tal modo, se contemplan múltiples variables que, sin lugar a duda, afectan a la eficacia de la intervención en aras de la dinamización de las condiciones de la vida social de las personas en situaciones de riesgo, conflicto o internamiento; o bien colectivos de determinados contextos como el penitenciario en el que se tiene que valorar que existen múltiples situaciones que pueden darse en las historias de vida del colectivo de reclusos (García, Vilanova, Castillo y Malagutti, 2007).

Así mismo, se ha de considerar que un elemento clave de los proyectos y programas que ponen en marcha las IIPP, y su red de entidades colaboradoras, es que son elementos de aprendizaje para los individuos y para los grupos de profesionales que los incluyen, pero también para la sociedad en general. Los programas, a su vez, se planifican considerando el conjunto de objetivos y el trabajo educativo con los internos, siendo fundamental la integración y coordinación de la evaluación dentro de este conjunto. Puesto que, al igual que es importante planificar y programar la intervención, también lo es marcar las pautas para establecer una evaluación de calidad. En este sentido, en el Artículo 62.1 del *Capítulo VII de la participación y colaboración de las organizaciones no gubernamentales* recogido en

el *Reglamento Penitenciario* regulado por el *Real Decreto 190/1996*, de 9 de febrero se establece que:

«Las instituciones y asociaciones públicas y privadas dedicadas a la asistencia de los reclusos deberán presentar, para su aprobación por el Centro Directivo, la correspondiente solicitud de colaboración junto con el programa concreto de intervención penitenciaria que deseen desarrollar, en el que deberán constar expresamente, los objetivos a alcanzar, su duración temporal, el colectivo de reclusos objeto de la intervención, la relación nominativa del voluntariado que vaya a participar en la ejecución del programa, así como los medios materiales y, en su caso, personales a utilizar y los indicadores y parámetros de evaluación del impacto y de los resultados del programa.»

Igualmente, en la *Circular 2/2012* relativa a la *Intervención de organizaciones no gubernamentales, asociaciones y entidades colaboradoras en el ámbito penitenciario* se plantea la conveniencia de la evaluación de los programas como un elemento de vital importancia dentro del conjunto de tareas a llevar a cabo en el establecimiento de la intervención y con el objeto de mejorar las posibilidades, el rendimiento y eficacia de las actuaciones.

En este capítulo se aborda la evaluación de programas y proyectos. Para ello se atiende a cuatro partes: definición, dimensiones, los modelos de evaluación y una reflexión final sobre algunos aspectos de interés sobre la evaluación de programas socioeducativos.

## **1. EL PUNTO DE PARTIDA DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS: DEFINICIÓN Y FINES**

A menudo, se piensa en la evaluación de programas y proyectos como una actividad que nos encomienda a conocer los logros de nuestra intervención. Además de esta función necesaria, la evaluación cumple una función pedagógica dirigida a favorecer que aquellos que reciben el tratamiento se reinseren social y/o laboralmente. Así pues, la evaluación debe cumplir una doble función, social y pedagógica, dirigida a comprender al educando y a favorecer la realización de su proyecto de vida personal.

La evaluación es considerada como un elemento clave en la práctica educativa que nos permite recoger información, emitir juicios de valor sobre los logros, tomar decisiones para dar cuenta de lo realizado y mejorar la intervención. De tal modo, en un sentido restringido, Tyler (1950:69) afirma que la evaluación es un «proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos».

En un sentido más amplio, centrado en el mundo académico, encontramos la definición de Bloom y otros (1971): «reunión sistemática de evidencia a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer el grado de cambio en cada estudiante».

También, la aportación de Cronbach (1963:244) resulta significativa para el trabajo que nos ocupa: «proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones».

Si bien, la aportación más sintética es la de Pérez Juste (1986:31):

«Acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido.»

En la medida en que las diversas definiciones referidas pueden presentar planteamientos asumibles para la evaluación de programas y proyectos, conviene centrar nuestro interés en mostrar la evaluación desde una perspectiva pluralista que tenga en consideración una serie de aspectos clave que pueden resumirse en (Simons, 1980:5):

1. Mostrarse sensible a las necesidades y perspectivas de audiencias diferentes.
2. Ser iluminativos de los difíciles procesos organizativos, pedagógicos y de aprendizaje que se ponen en marcha.
3. Tener en consideración las decisiones públicas y profesionales venideras.
4. Expresar los resultados en un lenguaje que sea accesible a la audiencia.

Estos planteamientos son congruentes con presentar la evaluación como un fin en sí misma. Es decir una práctica auténtica sostenida sobre un sistema de actividad integrado en la actividad que los educadores desarrollan con los internos. Esto exige que ambos protagonistas elaboren y compartan una determinada cultura de la evaluación en la que todos se muestren implicados y construyan conjuntamente el significado, sentido y uso de la misma. Esto será posible en la medida en la que se consideren los siguientes elementos:

1. Las condiciones de la población objeto de intervención educativa.
2. Comprobar el uso y la funcionalidad de los aprendizajes de un modo localizado pero sin separarlos del contexto de intervención.

3. Integrar los diferentes tipos de contenidos educativos que se han de movilizar para hacer efectivo el tratamiento.
4. Promover estrategias que permitan que los internos regulen su propio comportamiento y su propio aprendizaje.

La concepción de la evaluación que acabamos de exponer requiere entenderla como una fase dinámica de la planificación de todo programa y/o proyecto que permite mantener abierto un canal de información entre la institución penitenciaria, los agentes de intervención y los internos. De tal modo, es necesario explorar las diferentes actuaciones educativas, acordes a una serie de dimensiones que se presentan en el siguiente apartado.

## 2. DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN

Durante el proceso de evaluación de programas y proyectos en IIPP pueden surgir errores. Con el fin de evitarlos conviene contar con la máxima información posible. Esta información debe analizarse cuidadosamente evitando interpretaciones que se alejen de la realidad social del centro penitenciario. Para ello, se debe poner énfasis en el presente, tratando de hacer un trabajo exhaustivo, riguroso y global. Con todo, cualquier proceso de evaluación de este tipo ha de tener en consideración diferentes dimensiones que operan sobre el mismo. En la Figura 1. se recogen todas las dimensiones, si bien a continuación se presenta una breve descripción de las mismas.

El *objeto de evaluación* hace alusión a aquello que se va a evaluar. En contextos educativos puede ser diverso y atender a las necesidades, los objetivos del programa, los contenidos, a la propia institución, a los educandos, al profesorado y un largo etcétera. Evidentemente, cualquier evaluación puede contemplar diversos objetos en su diseño.

La *finalidad de la evaluación* es el motivo por el que se lleva a cabo. De algún modo tiene que ver con las funciones que cumple, siendo éstas: *diagnóstica* (relativa a la valoración de un estado concreto, una realidad sobre el programa, más frecuentemente inicial o final), *formativa* (tiene que ver con el desarrollo del programa) o *sumativa* (relativa a una suma de mediciones sobre los resultados del programa para obtener un valor final que determine su éxito o fracaso).



Figura 1. Dimensiones básicas de la evaluación educativa. Fuente: Adaptado de Tejada (1991:88).

A su vez, la finalidad de la evaluación debe referirse a las personas, a la gestión del sistema de intervención y/o al conocimiento (investigar sobre un aspecto concreto sobre el que se pretende saber más).

El *momento de evaluación* guarda una estrecha relación con la finalidad. Desde un punto de vista tradicional habría que buscar causas a partir de datos objetivos y de este modo valorar el proceso. En este sentido, la evaluación necesariamente puede ser en los primeros momentos de la implantación de un programa (inicial). Con posterioridad, puede ser continua siempre que presente un interés formativo durante la intervención. Por último, puede ser final siempre que tenga en cuenta la suma de los factores al finalizar la implantación del programa para determinar su impacto en las personas, el contexto, el profesorado, etc.

El *modelo de evaluación* se refiere a cómo se diseña la evaluación. Esta decisión es vital para el desarrollo del programa y afectará a los resultados que se pretenden encontrar así como al diseño de la intervención.

En otro orden, existe el modelo de interpretación que se basa: 1) en la racionalidad; 2) en la asignación de valores de la realidad; 3) o en enfatizar una posición crítica sobre el sentido de lo que ocurre en cada situación.

La *instrumentalización* es otra de las dimensiones que se ha de considerar. Hace alusión a las herramientas y técnicas que servirán para recoger información pertinente para evaluar. Estos instrumentos serán estructurados (ejemplo: test, plantillas de observación); semiestructurados (ejemplo: entrevistas semia-biertas); o sin estructurar (ejemplo: grabaciones). A su vez los instrumentos pueden recoger datos cuantitativos o cualitativos, pero siempre habrán de ser válidos y fiables.

Otra dimensión es la del *evaluador*. Estos pueden estar más o menos implicados en el proyecto educativo. Dependiendo de su implicación serán evaluadores internos o externos. Lo ideal es lograr que ambos estén presentes en la evaluación y se complementen. En este sentido, si entendemos la evaluación como un procedimiento centrado en la búsqueda de soluciones en consideración con los recursos que poseen los internos y el propio centro, habrá que afrontar la evaluación como un proceso integrador que considere también la evaluación subjetiva que tanto el propio educador del centro penitenciario como los internos pueden establecer.

Finalmente, nos encontramos con los *referentes*. Estos representan la dimensión que más determina la evaluación. Se trata de establecer criterios e indicadores de evaluación teniendo en cuenta el resto de dimensiones. A tal efecto, habría que considerar el nivel de necesidades detectadas y habilidades que poseen los



presos hacia los que se dirige la intervención educativa. Igualmente, habría que considerar el tipo de preso y los recursos necesarios para la intervención desde el ámbito del propio interno y de la institución.

Dentro de la evaluación de programas y proyectos educativos en instituciones penitenciarias, los referentes deben guardar coherencia con la política formativa, los principios educativos propios de los adultos y la consideración de los participantes.

### 3. MODELOS DE EVALUACIÓN

La evaluación de un programa o proyecto que se lleva a cabo en un entorno adverso como el medio penitenciario debe realizarse con más esfuerzo, maximizando los recursos para resolver realmente los problemas que pueden surgir dentro de un modelo social y legislativo en constante cambio. Por ello, de un modo indudable, conviene considerar con minuciosidad los modelos de evaluación que se van a llevar a cabo. En esencia, esos modelos no difieren a los de otros ámbitos educativos ajenos a las IIPP, si bien su aplicación sí difiere dado que tendrá como fin la resocialización, la reinserción laboral, la ocupación adecuada del tiempo libre, etc. Existen diferentes modelos de evaluación que pueden englobarse en dos grandes bloques de métodos. Por un lado, aquellos basados en la metodología cuantitativa, predominante en el último tercio del siglo pasado, y por otro aquellos basados en la metodología cualitativa. Ambos modelos se fundamentan en la evaluación por objetivos conseguidos pudiendo ser de resultado o de realización. Los objetivos de resultado hacen alusión a logros concretos que pueden ser cuantificables, es decir, medibles. Los objetivos de realización hacen alusión a logros más complejos de medir y que implican cualidades obtenidas.

En poblaciones de riesgo y de baja tolerancia a la frustración, como es el caso que nos ocupa, conviene establecer evaluaciones de ambos tipos. No obstante, muchas veces se tendrá que valorar la conveniencia o no de hacer plausible los resultados a los sujetos que exigen el tratamiento. En definitiva, de un modo sencillo el cómo evaluar puede ser de un modo cuantitativo (localizando evidencias observables, medibles), de un modo cualitativo (tiene en cuenta opiniones y hechos claves sucedidos durante la intervención). A continuación, en la Figura 2. se muestra una tabla comparativa de ambas líneas metodológicas.

EVALUACIÓN CUANTITATIVA	EVALUACIÓN CUALITATIVA
<i>1. Naturaleza de la realidad</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estable y fija.</li> <li>- Unidad en la naturaleza, mecánica y unidireccional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinámica y cambiante.</li> <li>- Rechaza la unidad de la naturaleza.</li> </ul>
<i>2. Relación objeto-sujeto</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El individuo como sujeto pasivo de la realidad.</li> <li>- Interesada por la búsqueda de hechos o causas, centrándose en las conductas observables-positivismo lógico-.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El individuo como agente activo constructor de la realidad en la que está inmerso.</li> <li>- Interesado por comprender no sólo las conductas manifiestas (procesos de pensamiento, interpretación y significación de las personas implicadas en la evaluación).</li> <li>- Fenomenologismo.</li> </ul>
<i>3. Finalidad de la evaluación</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación se refiere al éxito o fracaso del logro de los objetivos.</li> <li>- Énfasis en los productos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación no sólo se refiere a objetivos, sino a necesidades y valores sociales, solución de problemas localizados.</li> <li>- Énfasis en los procesos.</li> </ul>
<i>4. Contexto</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación es ajena al contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La evaluación debe tener en cuenta las particularidades de cada contexto.</li> </ul>
<i>5. Papel del evaluador</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El evaluador está al margen de los datos con una perspectiva teórica «desde fuera».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El evaluador necesita esquemas explicativos para acercarse a cada realidad. Su perspectiva en relación a los datos es «desde dentro» lo que le permitirá no sólo comprender sino también elaborar una explicación de los fenómenos en relación con su ocurrencia en la realidad.</li> </ul>
<i>6. Metodología</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se basa en el método hipotético-deductivo, comparación de grupos, comprobación, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se basa en el método inductivo, exploratorio, descriptivo, expansivo, estudio de casos, etc.</li> <li>- La estrategia es holística.</li> </ul>
<i>7. Diseño</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La estrategia es particularista.</li> <li>- Diseños y planes rígidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseños flexibles y se configuran con los datos.</li> </ul>
<i>8. Instrumentos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos básicos son tests estandarizados y las pruebas objetivas, observación sistemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los instrumentos son múltiples (entrevista, cuestionarios, etnografías, informes, trabajos, etc.).</li> </ul>

Figura 2. Tabla de comparación entre evaluación cuantitativa-cualitativa. Fuente: Tejada, 1989: 136-137.

En los últimos años, ha surgido una gran polémica sobre la utilización de uno u otro método. Sin embargo, según Cook (1997), no debería existir un debate sobre la utilización de métodos cualitativos frente a cuantitativos. Más bien, se debería adoptar una nueva posición centrada en comprender de un modo sintético y preciso los resultados de la intervención, atendiendo a eliminar los sesgos de la evaluación cuantitativa y las limitaciones de los enfoques cualitativos.

Tomando en cuenta esta aportación, se podría utilizar un método mixto que contemple la utilización de ambas líneas metodológicas y la triangulación de diferentes instrumentos. Considerando esta opción podremos conseguir cumplir con las expectativas de los gestores y de los educadores que intervienen en el proceso, así como tomar en cuenta aspectos difíciles de ser medidos pero que ponen el acento en las personas que reciben el tratamiento.

Al margen de estos grandes bloques, siguiendo una amplia revisión elaborada por Tejada (1989) encontramos diferentes modelos de evaluación de programas que se presentan de un modo sintético en el cuadro representado en la Figura 3.

MODELOS	VERIFICACIÓN DE LOGROS	EVALUACIÓN RESPONDIENTE	TOMA DE DECISIONES	SIN REFERENCIA A METAS	EVALUACIÓN ILUMINADA	CRÍTICA ARTÍSTICA
Organizador previo	Objetivos	Problemas localizados	Situaciones decisivas	Necesidades y valores sociales.	Problemas y necesidades localizados	Efectos.
Objetivo	Relacionar los resultados con los objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar la comprensión de las actividades y su valoración en una teoría determinada y desde distintas perspectivas.</li> <li>- Ayudar a los clientes.</li> </ul>	Proporcionar conocimientos suficientes y una base valorativa para tomar y justificar las decisiones.	Juzgar los méritos relativos de bienes y servicios alternativos.	Estudiar del programa, intentando clarificar cuestiones, ayudar al innovador y a otras partes interesadas a identificar los procedimientos y aspectos del programa que pueden conseguir los resultados deseados.	Ofrecer una representación y valoración de la práctica formativa y sus consecuencias dentro de su contexto.
Audiencia	Planificadores y directivos del programa	Comunidad y grupo de clientes en zonas locales y los expertos.	Los que toman decisiones.	Los consumidores.	Innovadores y personas involucradas.	Comunidad y grupo de clientes en zonas locales.
Cuestiones previas	¿Qué alumnos alcanzan los objetivos?	Comunidad y grupo de clientes en zonas locales y los expertos.	Los que toman decisiones.	Los consumidores.	Innovadores y personas involucradas.	Comunidad y grupo de clientes en zonas locales.

MODELOS	VERIFICACIÓN DE LOGROS	EVALUACIÓN RESPONDIENTE	TOMA DE DECISIONES	SIN REFERENCIA A METAS	EVALUACIÓN ILUMINADA	CRÍTICA ARTÍSTICA
Metodología	Cuantitativa – Planificación experimental – Comparación entre grupos.	Cualitativa – Descripción – Estudio de casos.	Cuantitativa. – Planificación experimental. Valoración de necesidades. Observación. Estudios piloto.	Cuantitativo-cualitativa. – Planificación experimental. – Evaluación de metas. – Análisis de coste. – Comparación-experimentación.	Cualitativa. – Estudio de casos.	Cualitativa: – Estudio de casos.
Instrumentos y técnicas	– Pruebas objetivas. – Test estandarizados de rendimiento pedagógico. – Observación pre-determinada.	Informes. Entrevistas Sociodrama. Observación.	Revisión de documentos. Audiciones. Entrevistas. Test diagnósticos. Visitas. Escalas de autovaloración	– Listas de control. – Test diagnósticos. – Entrevistas. – Informes, etc.	Observación. Entrevista.	Crítica artística.
Pioneros	Tyler	Stake	Stufflebeam	Scriven	Parlett y Hamilton	Eisner
Proceso	– Establecer metas u objetivos. – Definir los objetivos en términos de comportamiento. – Establecer o desarrollar técnicas e instrumentos. – Recopilar datos. – Comparar los datos con los objetivos.	Descripción, antecedentes, transacciones, resultados. Juicio, antecedentes transacciones, resultados.	Análisis de tareas. Plan de obtención de información. Plan para el informe sobre resultados. Plan para la administración del estudio.	– Valoración de necesidades. – Evaluación de metas. – Comparación con otras alternativas. – Examinar según coste y efectividad. – Combinación de la evaluación del personal con la del programa.	– Observación – Investigación – Explicación	Descripción. Interpretación Valoración

Figura 3. Cuadro de diferentes modelos de programas. Fuente: Tejada, 1989: 114-116.

El modelo de *evaluación orientada hacia los objetivos* está representado por Tyler y se caracteriza por entender la evaluación como el proceso de determinar la congruencia entre los objetivos y los logros que se pretenden. Este procedimiento se ajusta a una serie de pasos (Tejada, 2000: 44):

1. Establecer metas u objetivos.
2. Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento.

MODELOS	VERIFICACIÓN DE LOGROS	EVALUACIÓN RESPONDIENTE	TOMA DE DECISIONES	SIN REFERENCIA A METAS	EVALUACIÓN ILUMINADA	CRÍTICA ARTÍSTICA
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuantitativa</li> <li>- Planificación experimental</li> <li>- Comparación entre grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cualitativa</li> <li>- Descripción</li> <li>- Estudio de casos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuantitativa.</li> <li>- Planificación experimental.</li> <li>Valoración de necesidades.</li> <li>Observación.</li> <li>Estudios piloto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuantitativo-cualitativa.</li> <li>- Planificación experimental.</li> <li>- Evaluación de metas.</li> <li>- Análisis de coste.</li> <li>- Comparación-experimentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cualitativa.</li> <li>- Estudio de casos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cualitativa:</li> <li>- Estudio de casos.</li> </ul>
Instrumentos y técnicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pruebas objetivas.</li> <li>- Test estandarizados de rendimiento pedagógico.</li> <li>- Observación pre-determinada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informes.</li> <li>Entrevistas</li> <li>Sociodrama.</li> <li>Observación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de documentos.</li> <li>Audiciones.</li> <li>Entrevistas.</li> <li>Test diagnósticos.</li> <li>Visitas.</li> <li>Escalas de autovaloración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Listas de control.</li> <li>- Test diagnósticos.</li> <li>- Entrevistas.</li> <li>- Informes, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación.</li> <li>Entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Crítica artística.</li> </ul>
Pioneros	Tyler	Stake	Stufflebeam	Scriven	Parlett y Hamilton	Eisner
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecer metas u objetivos.</li> <li>- Definir los objetivos en términos de comportamiento.</li> <li>- Establecer o desarrollar técnicas e instrumentos.</li> <li>- Recopilar datos.</li> <li>- Comparar los datos con los objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descripción, antecedentes, transacciones, resultados.</li> <li>Juicio, antecedentes transacciones, resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de tareas.</li> <li>Plan de obtención de información.</li> <li>Plan para el informe sobre resultados.</li> <li>Plan para la administración del estudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de necesidades.</li> <li>- Evaluación de metas.</li> <li>- Comparación con otras alternativas.</li> <li>- Examinar según coste y efectividad.</li> <li>- Combinación de la evaluación del personal con la del programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación</li> <li>- Investigación</li> <li>- Explicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descripción.</li> <li>Interpretación</li> <li>Valoración</li> </ul>

Figura 3. Cuadro de diferentes modelos de programas. Fuente: Tejada, 1989: 114-116.

El modelo de *evaluación orientada hacia los objetivos* está representado por Tyler y se caracteriza por entender la evaluación como el proceso de determinar la congruencia entre los objetivos y los logros que se pretenden. Este procedimiento se ajusta a una serie de pasos (Tejada, 2000: 44):

1. Establecer metas u objetivos.
2. Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento.

Capítulo VIII  
MÓDULOS DE RESPETO. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.  
DEFINICIÓN Y OBJETIVOS

Esteban Belinchón Calleja y Henar García Casado  
*Tratamiento del Centro Penitenciario de León.*

Este capítulo y los dos siguientes tienen como objeto de estudio los Módulos de Respeto. Antes de introducirnos en el análisis de su definición, dinámicas, estructuras y objetivos, consideramos necesario revisar algunos constructos, procesos y técnicas del campo de la psicología que han servido de fundamento para elaborar este modelo de intervención penitenciaria.

## 1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

### 1.1. Clima social

La psicología ambiental parte de la base de que la conducta humana se da en un espacio o contexto interviniente y significativo para el individuo. En este sentido, el contexto es de excepcional trascendencia en el estudio de la conducta humana. Según Cassullo, Álvarez y Pasman, el análisis del contexto es de excepcional importancia en el estudio de la conducta de un sujeto, tanto para caracterizar la conducta en sí misma como para captar el valor de significación que tal conducta toma en el grupo social de referencia.

Este concepto hace referencia al ambiente subjetivo o psicológico de una organización y a la atmósfera que se alcanza en un grupo en función del *setting* (escenario de conducta o *behavior setting*) de desarrollo del propio grupo.

Barker (1968) desarrolló el concepto de escenario conductual, el cual se define como un lugar diseñado y equipado adecuadamente para permitir cierta actividad social, de tal manera que lugar y conducta se encuentran intrínsecamente asociados. El comportamiento de la persona es más predecible por el escenario conductual donde se encuentran en un momento determinado, que por cualquier otra variable.

Según Barker, los escenarios de conducta poseen propiedades variables: según el lugar geográfico donde se desarrollan (una clase, un estadio de fútbol, etc.), la dimensión temporal (puede ocurrir una vez, en días específicos u otros períodos de tiempo), pautas de actuación de las personas (religiosa, profesional, recreativa, etc.) y su autonomía (según se hallen más o menos influidos por eventos de dentro o de fuera de la comunidad).

El concepto de clima social implica la actividad cognitiva del sujeto para subjetivar la información proveniente del medio y elaborar juicios acerca de ese ambiente (Clemente Díaz y Sancha Mata, 1989). Esa percepción puede estar influenciada por dimensiones psicológicas (personalidad) y por variables estructurales. Los componentes de este concepto de clima social son: *roles* (expectativas de los otros sobre la conducta apropiada en una situación específica), *normas* (expectativas de grupo compartidas sobre la conducta apropiada, influyéndola a través del aumento de su consistencia y predictibilidad), *poder* (en una organización los miembros ceden parte de su libertad individual para formar parte de un todo que les ayuda a conseguir sus metas comunes) y *cultura* (suma de la lengua, valores, creencias, actitudes y costumbres de una organización).

## 1.2. Organización formal e informal

Una organización social es un conjunto de personas definido, con límites fijos e identificables, con una ordenación normativa, con un sistema de autoridad jerárquico y de coordinación y comunicación entre sus miembros, desarrollando éstos actividades y tareas diferenciadas orientadas a un fin concreto y definido.

Los experimentos de Hawthorne en la Western Electric, coordinados por Elton Mayo, pusieron de relieve la importancia de la organización informal en el funcionamiento de la organización. Se distingue entre:

*Organización formal.* La normativa establecida determina los objetivos a alcanzar y los procesos de trabajo y su planificación. Todo está definido, no quedando nada a la improvisación (actividades, fines, relaciones, etc.), y determinado de cara a la consecución de esos fines prefijados. Esta organización formal determina las relaciones sociales, los principios y valores que van a marcar la convivencia y el clima de la institución.

*Organización informal.* Aparte de esta organización formal, con sus normas, organigramas y características definidas por ley, existe una organización informal, es decir, psicológica y social, en la que se establecen relaciones sociales importantes entre sus miembros, que van a determinar su funcionamiento. Esta organización no es creada intencionadamente para conseguir unos determinados fines ni las relaciones que se establecen se encuentran determinadas de manera rígida ni estructurada, sino que surge de manera espontánea y vivencial. La organización informal está constituida por interacciones y relaciones sociales entre las personas situadas en ciertas posiciones de la organización formal y se caracteriza porque surge a partir de estas interacciones de la organización formal, de manera espontánea (no planeada), es independiente de la voluntad de los que dirigen la organización y puede llegar a contribuir a los objetivos de la organización así como también, en ciertas ocasiones, pueden dificultar la consecución de los mismos y, en general, se dan entre las personas que tienen afinidad o comparten valores comunes.

### 1.3. El grupo

El grupo es definido por Steiner como el conjunto de individuos mutuamente respondientes (Jiménez Burillo, 1981). El grupo es un elemento fundamental en el mundo social, se habla de la condición social del ser humano y de la importancia de los grupos en la conformación de ideas, actitudes y conductas de los sujetos. Un grupo supone un conjunto de valores compartidos, un conjunto de recursos y habilidades destinados a la realización de actividades, un conjunto de normas que prescriben o proscriben (que define roles), y una meta o conjunto de metas definidas hacia donde se dirigen los esfuerzos.

Conceptos como pertenencia, referencia, identidad común, intercambio de roles, red social, liderazgo, etc. Son básicos presentes en los grupos sociales. Para Durkheim es el grupo el que por un lado «presiona» al individuo para actuar en ciertos sentidos y, por otro, contribuye a la estabilización de su situación personal.

Dentro de la configuración del grupo, es preciso hacer referencia al concepto de rol social utilizado por la Sociología para definir los papeles con los que los individuos se representan a si mismos dentro del grupo. El contenido de un rol social está relacionado siempre con el de otros roles. Los roles no son comportamientos rígidos, arbitrarios ni automáticos, si bien están más o menos estandarizados en una determinada cultura.



En este sentido, es de obligado cumplimiento hacer referencia a la corriente criminológico-social del *Labeling Approach* a partir de la cual varios autores, entre ellos Tannembaum o los integrantes de la Nueva Escuela de Chicago: Goffman, Lemert, Lamneck y Becker, entienden que la desviación social es el resultado de un proceso psicosociológico a partir del cual determinados grupos sociales buscan el mantenimiento de unas condiciones que les permitan disfrutar de posiciones privilegiadas. No importan tanto las causas por las que se incide en el delito sino el proceso mismo del fenómeno que acaece a través de una desviación primaria, que desencadena reacciones oficiales y un etiquetamiento como delincuente asimilado por el individuo o desviación secundaria.

El delito (o la conducta desadaptada) no puede comprenderse si se prescinde de la reacción social que provoca, del proceso social de definición y selección de determinadas personas y conductas etiquetadas como delincuentes (o desadaptadas). La desviación no es una cualidad del individuo sino una cualidad de los procesos de interacción, existe sólo en los presupuestos normativos y valorativos de los miembros de una sociedad. No interesan las causas de la desviación (primaria) sino los procesos de victimización, siendo los agentes de control social los que crean la criminalidad al etiquetar a sujetos y conductas (desviación secundaria).

#### **1.4. Aprendizaje**

Aprendizaje es el cambio estable de la conducta, producido como resultado de la práctica —Hilgard y Marquis— (Pinillos, 2002). Esta definición, al igual que otras, sólo hace referencia a una faceta; lo cual da cuenta de la dificultad de la misma conceptualización dadas sus múltiples formas de manifestación y sus diversificados mecanismos de asimilación (Alonso, 2008).

Kimble (1961) entiende por aprendizaje un cambio relativamente permanente en la potencialidad de la conducta, que ocurre como resultado de la práctica forzada.

En la modificación de conducta es necesario tener en cuenta los distintos procesos de aprendizaje implicados en la adquisición y eliminación de conductas.

Thorndike fue el primer autor que hizo una aproximación científica al estudio de los efectos de la recompensa-castigo sobre la conducta, tanto en el aprendizaje animal como humano.

Thorndike (1903 y 1904) estableció un principio que denominó *ley del efecto*: «Cualquier conducta que en una situación produce un efecto satisfactorio, se hará más probable en el futuro». Si la respuesta va seguida de una consecuencia satisfactoria, la asociación entre el estímulo y la respuesta se fortalece; si a la respuesta le sigue una consecuencia desagradable, la asociación se debilita. En otras palabras, Thorndike defendía que todos los animales, incluyendo al ser humano, resuelven los problemas mediante el aprendizaje por ensayo y error.

Por su parte, Watson se centra en el estudio de la conducta medible, descartando cualquier referencia a la mente o estados subjetivos; adopta como unidad de la conducta aprendida el reflejo condicionado y asume que todo aprendizaje puede explicarse por los principios definidos por Pavlov. Skinner diferencia el condicionamiento Tipo I y Tipo II u operante, determinando la mayoría de la conducta social como operante. Mowrer propone la «Teoría de los dos factores» para explicar la instauración de las fobias y las conductas de evitación a los estímulos fóbicos.

La teoría del aprendizaje social es la teoría de que las personas aprenden nuevas conductas a través del refuerzo o castigo, o a través del aprendizaje observacional de los factores sociales de su entorno. Si las personas ven consecuencias deseables y positivas en la conducta observada, es más probable que la imiten, tomen como modelo y adopten.

El aprendizaje conductual, según Bandura, da por sentado que el entorno de las personas causa que éstas se comporten de una manera determinada. El aprendizaje cognitivo presupone que los factores psicológicos son importantes influencias en las conductas de las personas.

#### **1.4.1. Reforzamiento**

Según Martin y Pear (2007) «La modificación de conducta implica la aplicación sistemática de los principios y las técnicas de aprendizaje para evaluar y mejorar los comportamientos encubiertos y manifiestos de las personas y facilitar así un funcionamiento favorable».

Así, dentro de las diversas opciones que ofrecen las técnicas de modificación de conducta, se formula el reforzamiento como el principal método para aumentar la conducta, cuya meta es el fortalecimiento y aumento de la conducta objetivo. Consiste en la aplicación de un reforzador positivo o en la retirada de un reforzador negativo contingentemente a la ocurrencia de una respuesta (Kazdin, 1991). Este procedimiento tiene como efecto un fortalecimiento o incremento de la frecuencia de la conducta objetivo, tanto en el caso del reforzamiento positivo como en el de reforzamiento negativo.

*Reforzamiento positivo:* Consiste en aplicar un reforzador positivo contingentemente a la ocurrencia de la conducta objetivo.

*Reforzamiento negativo:* Consiste en retirar un reforzador negativo o estímulo aversivo contingentemente a la respuesta objetivo.

#### **1.4.2. Refuerzo negativo por evitación**

Las técnicas basadas en el condicionamiento operante aversivo son aquellas que utilizan estímulos aversivos o bien aplicándolos, y hablaríamos de castigo positivo, o bien eliminándolos, y hablaríamos de refuerzo negativo.

El aprendizaje de evitación activa hace referencia a la capacidad del sujeto experimental para evitar el acontecimiento aversivo aprendiendo una conducta positiva, aceptada por el resto de miembros del grupo.

En este sentido, la concepción del «negativo» como figura evaluativa diaria presente en la formulación de los MdR respondería a esta modalidad de refuerzo negativo por evitación, dado que el interno desarrolla conductas positivas y adaptadas con el objetivo inicial de evitar la imposición del negativo por el funcionario. El objetivo final es lograr que estas conductas positivas y adaptadas sean interiorizadas y asumidas por el interno, transformándose su ejecución en un reforzador positivo natural para el mismo, dada su implicación positiva en la autoconcepción individual y grupal del interno.

La conducta de evitación no está motivada para prevenir un acontecimiento aversivo. Se trata de una respuesta de escape ante un estímulo que produce miedo, y no una respuesta para evitar un acontecimiento aversivo venidero. Cualquier conducta que termine con el miedo será reforzada y se producirá en el futuro cuando se presente el estímulo que provoca el miedo.

### **1.4.3. *Tiempo fuera de reforzamiento positivo***

Consiste en la supresión, contingente a la realización de la conducta que se trata de eliminar, de la oportunidad de lograr reforzamiento positivo, es decir, retirar las condiciones en las que el sujeto puede obtener reforzamiento de su conducta o sacar al sujeto del medio que le es gratificante durante un buen periodo de tiempo de forma contingente a la realización de su conducta. Puede utilizarse cuando se conoce cuáles son los refuerzos que mantienen una conducta pero no se puede controlar las fuentes de entrega de éstos.

Así, en algunos supuestos de manifiesta inadaptación a la política organizativa de los MdR, el equipo técnico puede valorar la expulsión del módulo de manera temporal, el tiempo suficiente para que el interno perciba la ausencia del refuerzo positivo que la pertenencia al sistema le proporciona.

### **1.4.4. *Modelado o aprendizaje vicario***

Bandura (1987), muy influido por el conductismo en su etapa inicial, desde sus primeros trabajos denuncia las insuficiencias del conductismo en cuanto a la necesidad de aplicar el refuerzo directo, defiende un nuevo proceso de aprendizaje: el modelado. Bandura viene a establecer que la conducta imitativa puede modificarse en función del refuerzo vicario, es decir, que depende de las consecuencias que tengan las respuestas dadas para el modelo imitativo y del refuerzo administrado por el mismo (Bandura y Walters, 1990).

«La mayoría de las imágenes de la realidad sobre la que basamos nuestras acciones están realmente basados en la experiencia vicaria» (Albert Bandura).

Aprendemos a través de la mediación de los procesos cognitivos, que nos permiten observar, imaginar, pensar y ponernos en el papel de otras personas que efectúan determinadas conductas y obtienen consecuencias por ello. Este aprendizaje se produce sin necesidad de que nosotros realicemos la conducta del modelo en el preciso instante en que las observamos. La repetición dependerá más bien de las consecuencias que tenga para el individuo. Los modelos ejemplares sirven para reflejar normas sociales a fin de mostrar una descripción práctica y evidente de la conducta apropiada que debe seguirse ante determinadas situaciones estimulativas.

Del mismo, la imitación y la provisión de modelos significan un medio de transmisión de pautas de conducta.

#### **1.4.5. Contrato conductual**

Contrato conductual o contrato de contingencia es un acuerdo, generalmente por escrito, en el que se especifican las conductas que la persona (contrato unimodal) o personas (contrato multimodal) implicadas en el mismo están dispuestas a realizar y se especifican las consecuencias del cumplimiento o del no cumplimiento de dicho acuerdo.

Según Becker (1970), el contrato conductual consiste en arreglar las condiciones para que la persona lleve a cabo algo que él quiere hacer después de que se realice algo que yo quiero que realice.

Se parte de la base de que las conductas están controladas por sus consecuencias, así se pretende controlar las consecuencias de las conductas con el objetivo de que no se produzcan refuerzos inadecuados para conductas inadecuadas o falta de refuerzo para conductas deseadas.

El contrato conductual suele ser parte integrante de los paquetes multicomponente de tratamiento desde la terapia y modificación de conducta, pudiéndose establecerse tanto en la fase de recogida de información como en la de intervención. El contrato conductual es una técnica que se fundamenta en el reforzamiento recíproco, y que se encuadra dentro de las técnicas que fomentan el autocontrol, de ahí que sea especialmente útil para personas con escasa capacidad de autorreforzamiento. Su objetivo es aumentar la probabilidad de emisión de respuestas de baja frecuencia. El procedimiento es llegar a un compromiso escrito de intercambio o correspondencia entre conducta y consecuencias.

#### **1.4.6. Generalización del estímulo y la respuesta**

Una vez conseguida la meta terapéutica de incrementar una conducta deseada o reducir una indeseada, el mayor problema consiste en trasvasar los nuevos comportamientos aprendidos a las situaciones naturales —generalización terapéutica—.

La generalización del estímulo y respuesta es un fenómeno que se observa en el condicionamiento clásico. Consiste en la aparición de la *respuesta incondicionada*

(RI) ante *estímulos condicionados* (EC) que nunca se había aparejado con el *estímulo incondicionado* (EI) pero que tienen una similitud con este.

Constantemente se están desarrollando programas de intervención psicológica en las prisiones, el problema es la escasa generalización de estos al contexto extrapenitenciario (Redondo Illescas, 2007). Se trata de trasladar los efectos medidos por la integración penitenciaria al exterior de la prisión y asegurar su mantenimiento y continuidad mediante la integración comunitaria.

Una intervención no puede considerarse eficaz si no se produce la generalización, pasando de situaciones de mayor a menor control y eligiendo los ambientes de entrenamiento para que estos sean representativos de un amplio rango de situaciones naturales.

La modificación de conducta se preocupa por la transferencia o generalización de los nuevos comportamientos adquiridos por los sujetos, estableciendo que ésta debe producirse en tres direcciones:

1. Los cambios de conducta producidos deben mantenerse en el tiempo, ser perdurables más allá de las condiciones de aprendizaje.
2. Los cambios de conducta producidos deben mostrarse en lugares distintos a aquellos en los que tuvo lugar el programa.
3. Los cambios de conducta producidos deben alcanzar el mayor número de conductas del sujeto y posibilitar el desarrollo de nuevos comportamientos no entrenados directamente.

### 1.5. Definición<sup>1</sup>

En el centro penitenciario de León, en Mansilla de las Mulas, comenzamos a trabajar en lo que hoy se conocen como Módulos de Respeto en el año 2001. Desde el verano de 2005 venimos recibiendo periódicamente visitas de grupos de funcionarios que, como miembros de equipos multidisciplinares o en la fase práctica de cursos de formación, tenían como objetivo la creación de MdR en sus centros de trabajo.

Los MdR son, entre otras cosas, un sistema de organización de la vida en prisión que ha demostrado ser útil, realista y generalizable para la consecución de

---

<sup>1</sup> Belinchón Calleja Esteban <http://www.ub.edu/dpenal/Manual%20M%F3dulos%20de%20Respeto.pdf>

Capítulo VIII  
MÓDULOS DE RESPETO. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.  
DEFINICIÓN Y OBJETIVOS

Esteban Belinchón Calleja y Henar García Casado  
*Tratamiento del Centro Penitenciario de León.*

Este capítulo y los dos siguientes tienen como objeto de estudio los Módulos de Respeto. Antes de introducirnos en el análisis de su definición, dinámicas, estructuras y objetivos, consideramos necesario revisar algunos constructos, procesos y técnicas del campo de la psicología que han servido de fundamento para elaborar este modelo de intervención penitenciaria.

## 1. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

### 1.1. Clima social

La psicología ambiental parte de la base de que la conducta humana se da en un espacio o contexto interviniente y significativo para el individuo. En este sentido, el contexto es de excepcional trascendencia en el estudio de la conducta humana. Según Cassullo, Álvarez y Pasman, el análisis del contexto es de excepcional importancia en el estudio de la conducta de un sujeto, tanto para caracterizar la conducta en sí misma como para captar el valor de significación que tal conducta toma en el grupo social de referencia.

Este concepto hace referencia al ambiente subjetivo o psicológico de una organización y a la atmósfera que se alcanza en un grupo en función del *setting* (escenario de conducta o *behavior setting*) de desarrollo del propio grupo.

Barker (1968) desarrolló el concepto de escenario conductual, el cual se define como un lugar diseñado y equipado adecuadamente para permitir cierta actividad social, de tal manera que lugar y conducta se encuentran intrínsecamente asociados. El comportamiento de la persona es más predecible por el escenario conductual donde se encuentran en un momento determinado, que por cualquier otra variable.

Según Barker, los escenarios de conducta poseen propiedades variables: según el lugar geográfico donde se desarrollan (una clase, un estadio de fútbol, etc.), la dimensión temporal (puede ocurrir una vez, en días específicos u otros períodos de tiempo), pautas de actuación de las personas (religiosa, profesional, recreativa, etc.) y su autonomía (según se hallen más o menos influidos por eventos de dentro o de fuera de la comunidad).

El concepto de clima social implica la actividad cognitiva del sujeto para subjetivar la información proveniente del medio y elaborar juicios acerca de ese ambiente (Clemente Díaz y Sancha Mata, 1989). Esa percepción puede estar influenciada por dimensiones psicológicas (personalidad) y por variables estructurales. Los componentes de este concepto de clima social son: *roles* (expectativas de los otros sobre la conducta apropiada en una situación específica), *normas* (expectativas de grupo compartidas sobre la conducta apropiada, influyéndola a través del aumento de su consistencia y predictibilidad), *poder* (en una organización los miembros ceden parte de su libertad individual para formar parte de un todo que les ayuda a conseguir sus metas comunes) y *cultura* (suma de la lengua, valores, creencias, actitudes y costumbres de una organización).

## 1.2. Organización formal e informal

Una organización social es un conjunto de personas definido, con límites fijos e identificables, con una ordenación normativa, con un sistema de autoridad jerárquico y de coordinación y comunicación entre sus miembros, desarrollando éstos actividades y tareas diferenciadas orientadas a un fin concreto y definido.

Los experimentos de Hawthorne en la Western Electric, coordinados por Elton Mayo, pusieron de relieve la importancia de la organización informal en el funcionamiento de la organización. Se distingue entre:

*Organización formal.* La normativa establecida determina los objetivos a alcanzar y los procesos de trabajo y su planificación. Todo está definido, no quedando nada a la improvisación (actividades, fines, relaciones, etc.), y determinado de cara a la consecución de esos fines prefijados. Esta organización formal determina las relaciones sociales, los principios y valores que van a marcar la convivencia y el clima de la institución.



*Organización informal.* Aparte de esta organización formal, con sus normas, organigramas y características definidas por ley, existe una organización informal, es decir, psicológica y social, en la que se establecen relaciones sociales importantes entre sus miembros, que van a determinar su funcionamiento. Esta organización no es creada intencionadamente para conseguir unos determinados fines ni las relaciones que se establecen se encuentran determinadas de manera rígida ni estructurada, sino que surge de manera espontánea y vivencial. La organización informal está constituida por interacciones y relaciones sociales entre las personas situadas en ciertas posiciones de la organización formal y se caracteriza porque surge a partir de estas interacciones de la organización formal, de manera espontánea (no planeada), es independiente de la voluntad de los que dirigen la organización y puede llegar a contribuir a los objetivos de la organización así como también, en ciertas ocasiones, pueden dificultar la consecución de los mismos y, en general, se dan entre las personas que tienen afinidad o comparten valores comunes.

### 1.3. El grupo

El grupo es definido por Steiner como el conjunto de individuos mutuamente respondientes (Jiménez Burillo, 1981). El grupo es un elemento fundamental en el mundo social, se habla de la condición social del ser humano y de la importancia de los grupos en la conformación de ideas, actitudes y conductas de los sujetos. Un grupo supone un conjunto de valores compartidos, un conjunto de recursos y habilidades destinados a la realización de actividades, un conjunto de normas que prescriben o proscriben (que define roles), y una meta o conjunto de metas definidas hacia donde se dirigen los esfuerzos.

Conceptos como pertenencia, referencia, identidad común, intercambio de roles, red social, liderazgo, etc. Son básicos presentes en los grupos sociales. Para Durkheim es el grupo el que por un lado «presiona» al individuo para actuar en ciertos sentidos y, por otro, contribuye a la estabilización de su situación personal.

Dentro de la configuración del grupo, es preciso hacer referencia al concepto de rol social utilizado por la Sociología para definir los papeles con los que los individuos se representan a si mismos dentro del grupo. El contenido de un rol social está relacionado siempre con el de otros roles. Los roles no son comportamientos rígidos, arbitrarios ni automáticos, si bien están más o menos estandarizados en una determinada cultura.

En este sentido, es de obligado cumplimiento hacer referencia a la corriente criminológico-social del *Labeling Approach* a partir de la cual varios autores, entre ellos Tannembaum o los integrantes de la Nueva Escuela de Chicago: Goffman, Lemert, Lamneck y Becker, entienden que la desviación social es el resultado de un proceso psicosociológico a partir del cual determinados grupos sociales buscan el mantenimiento de unas condiciones que les permitan disfrutar de posiciones privilegiadas. No importan tanto las causas por las que se incide en el delito sino el proceso mismo del fenómeno que acaece a través de una desviación primaria, que desencadena reacciones oficiales y un etiquetamiento como delincuente asimilado por el individuo o desviación secundaria.

El delito (o la conducta desadaptada) no puede comprenderse si se prescinde de la reacción social que provoca, del proceso social de definición y selección de determinadas personas y conductas etiquetadas como delincuentes (o desadaptadas). La desviación no es una cualidad del individuo sino una cualidad de los procesos de interacción, existe sólo en los presupuestos normativos y valorativos de los miembros de una sociedad. No interesan las causas de la desviación (primaria) sino los procesos de victimización, siendo los agentes de control social los que crean la criminalidad al etiquetar a sujetos y conductas (desviación secundaria).

#### **1.4. Aprendizaje**

Aprendizaje es el cambio estable de la conducta, producido como resultado de la práctica —Hilgard y Marquis— (Pinillos, 2002). Esta definición, al igual que otras, sólo hace referencia a una faceta; lo cual da cuenta de la dificultad de la misma conceptualización dadas sus múltiples formas de manifestación y sus diversificados mecanismos de asimilación (Alonso, 2008).

Kimble (1961) entiende por aprendizaje un cambio relativamente permanente en la potencialidad de la conducta, que ocurre como resultado de la práctica forzada.

En la modificación de conducta es necesario tener en cuenta los distintos procesos de aprendizaje implicados en la adquisición y eliminación de conductas.

Thorndike fue el primer autor que hizo una aproximación científica al estudio de los efectos de la recompensa-castigo sobre la conducta, tanto en el aprendizaje animal como humano.

Thorndike (1903 y 1904) estableció un principio que denominó *ley del efecto*: «Cualquier conducta que en una situación produce un efecto satisfactorio, se hará más probable en el futuro». Si la respuesta va seguida de una consecuencia satisfactoria, la asociación entre el estímulo y la respuesta se fortalece; si a la respuesta le sigue una consecuencia desagradable, la asociación se debilita. En otras palabras, Thorndike defendía que todos los animales, incluyendo al ser humano, resuelven los problemas mediante el aprendizaje por ensayo y error.

Por su parte, Watson se centra en el estudio de la conducta medible, descartando cualquier referencia a la mente o estados subjetivos; adopta como unidad de la conducta aprendida el reflejo condicionado y asume que todo aprendizaje puede explicarse por los principios definidos por Pavlov. Skinner diferencia el condicionamiento Tipo I y Tipo II u operante, determinando la mayoría de la conducta social como operante. Mowrer propone la «Teoría de los dos factores» para explicar la instauración de las fobias y las conductas de evitación a los estímulos fóbicos.

La teoría del aprendizaje social es la teoría de que las personas aprenden nuevas conductas a través del refuerzo o castigo, o a través del aprendizaje observacional de los factores sociales de su entorno. Si las personas ven consecuencias deseables y positivas en la conducta observada, es más probable que la imiten, tomen como modelo y adopten.

El aprendizaje conductual, según Bandura, da por sentado que el entorno de las personas causa que éstas se comporten de una manera determinada. El aprendizaje cognitivo presupone que los factores psicológicos son importantes influencias en las conductas de las personas.

#### **1.4.1. Reforzamiento**

Según Martin y Pear (2007) «La modificación de conducta implica la aplicación sistemática de los principios y las técnicas de aprendizaje para evaluar y mejorar los comportamientos encubiertos y manifiestos de las personas y facilitar así un funcionamiento favorable».

Así, dentro de las diversas opciones que ofrecen las técnicas de modificación de conducta, se formula el reforzamiento como el principal método para aumentar la conducta, cuya meta es el fortalecimiento y aumento de la conducta objetivo. Consiste en la aplicación de un reforzador positivo o en la retirada de un reforzador negativo contingentemente a la ocurrencia de una respuesta (Kazdin, 1991). Este procedimiento tiene como efecto un fortalecimiento o incremento de la frecuencia de la conducta objetivo, tanto en el caso del reforzamiento positivo como en el de reforzamiento negativo.

*Reforzamiento positivo:* Consiste en aplicar un reforzador positivo contingentemente a la ocurrencia de la conducta objetivo.

*Reforzamiento negativo:* Consiste en retirar un reforzador negativo o estímulo aversivo contingentemente a la respuesta objetivo.

#### **1.4.2. Refuerzo negativo por evitación**

Las técnicas basadas en el condicionamiento operante aversivo son aquellas que utilizan estímulos aversivos o bien aplicándolos, y hablaríamos de castigo positivo, o bien eliminándolos, y hablaríamos de refuerzo negativo.

El aprendizaje de evitación activa hace referencia a la capacidad del sujeto experimental para evitar el acontecimiento aversivo aprendiendo una conducta positiva, aceptada por el resto de miembros del grupo.

En este sentido, la concepción del «negativo» como figura evaluativa diaria presente en la formulación de los MdR respondería a esta modalidad de refuerzo negativo por evitación, dado que el interno desarrolla conductas positivas y adaptadas con el objetivo inicial de evitar la imposición del negativo por el funcionario. El objetivo final es lograr que estas conductas positivas y adaptadas sean interiorizadas y asumidas por el interno, transformándose su ejecución en un reforzador positivo natural para el mismo, dada su implicación positiva en la autoconcepción individual y grupal del interno.

La conducta de evitación no está motivada para prevenir un acontecimiento aversivo. Se trata de una respuesta de escape ante un estímulo que produce miedo, y no una respuesta para evitar un acontecimiento aversivo venidero. Cualquier conducta que termine con el miedo será reforzada y se producirá en el futuro cuando se presente el estímulo que provoca el miedo.

### **1.4.3. *Tiempo fuera de reforzamiento positivo***

Consiste en la supresión, contingente a la realización de la conducta que se trata de eliminar, de la oportunidad de lograr reforzamiento positivo, es decir, retirar las condiciones en las que el sujeto puede obtener reforzamiento de su conducta o sacar al sujeto del medio que le es gratificante durante un buen periodo de tiempo de forma contingente a la realización de su conducta. Puede utilizarse cuando se conoce cuáles son los refuerzos que mantienen una conducta pero no se puede controlar las fuentes de entrega de éstos.

Así, en algunos supuestos de manifiesta inadaptación a la política organizativa de los MdR, el equipo técnico puede valorar la expulsión del módulo de manera temporal, el tiempo suficiente para que el interno perciba la ausencia del refuerzo positivo que la pertenencia al sistema le proporciona.

### **1.4.4. *Modelado o aprendizaje vicario***

Bandura (1987), muy influido por el conductismo en su etapa inicial, desde sus primeros trabajos denuncia las insuficiencias del conductismo en cuanto a la necesidad de aplicar el refuerzo directo, defiende un nuevo proceso de aprendizaje: el modelado. Bandura viene a establecer que la conducta imitativa puede modificarse en función del refuerzo vicario, es decir, que depende de las consecuencias que tengan las respuestas dadas para el modelo imitativo y del refuerzo administrado por el mismo (Bandura y Walters, 1990).

«La mayoría de las imágenes de la realidad sobre la que basamos nuestras acciones están realmente basados en la experiencia vicaria» (Albert Bandura).

Aprendemos a través de la mediación de los procesos cognitivos, que nos permiten observar, imaginar, pensar y ponernos en el papel de otras personas que efectúan determinadas conductas y obtienen consecuencias por ello. Este aprendizaje se produce sin necesidad de que nosotros realicemos la conducta del modelo en el preciso instante en que las observamos. La repetición dependerá más bien de las consecuencias que tenga para el individuo. Los modelos ejemplares sirven para reflejar normas sociales a fin de mostrar una descripción práctica y evidente de la conducta apropiada que debe seguirse ante determinadas situaciones estimulativas.

Del mismo, la imitación y la provisión de modelos significan un medio de transmisión de pautas de conducta.

#### **1.4.5. Contrato conductual**

Contrato conductual o contrato de contingencia es un acuerdo, generalmente por escrito, en el que se especifican las conductas que la persona (contrato unimodal) o personas (contrato multimodal) implicadas en el mismo están dispuestas a realizar y se especifican las consecuencias del cumplimiento o del no cumplimiento de dicho acuerdo.

Según Becker (1970), el contrato conductual consiste en arreglar las condiciones para que la persona lleve a cabo algo que él quiere hacer después de que se realice algo que yo quiero que realice.

Se parte de la base de que las conductas están controladas por sus consecuencias, así se pretende controlar las consecuencias de las conductas con el objetivo de que no se produzcan refuerzos inadecuados para conductas inadecuadas o falta de refuerzo para conductas deseadas.

El contrato conductual suele ser parte integrante de los paquetes multicomponente de tratamiento desde la terapia y modificación de conducta, pudiéndose establecerse tanto en la fase de recogida de información como en la de intervención. El contrato conductual es una técnica que se fundamenta en el reforzamiento recíproco, y que se encuadra dentro de las técnicas que fomentan el autocontrol, de ahí que sea especialmente útil para personas con escasa capacidad de autorreforzamiento. Su objetivo es aumentar la probabilidad de emisión de respuestas de baja frecuencia. El procedimiento es llegar a un compromiso escrito de intercambio o correspondencia entre conducta y consecuencias.

#### **1.4.6. Generalización del estímulo y la respuesta**

Una vez conseguida la meta terapéutica de incrementar una conducta deseada o reducir una indeseada, el mayor problema consiste en trasvasar los nuevos comportamientos aprendidos a las situaciones naturales —generalización terapéutica—.

La generalización del estímulo y respuesta es un fenómeno que se observa en el condicionamiento clásico. Consiste en la aparición de la *respuesta incondicionada*

(RI) ante *estímulos condicionados* (EC) que nunca se había aparejado con el *estímulo incondicionado* (EI) pero que tienen una similitud con este.

Constantemente se están desarrollando programas de intervención psicológica en las prisiones, el problema es la escasa generalización de estos al contexto extrapenitenciario (Redondo Illescas, 2007). Se trata de trasladar los efectos medidos por la integración penitenciaria al exterior de la prisión y asegurar su mantenimiento y continuidad mediante la integración comunitaria.

Una intervención no puede considerarse eficaz si no se produce la generalización, pasando de situaciones de mayor a menor control y eligiendo los ambientes de entrenamiento para que estos sean representativos de un amplio rango de situaciones naturales.

La modificación de conducta se preocupa por la transferencia o generalización de los nuevos comportamientos adquiridos por los sujetos, estableciendo que ésta debe producirse en tres direcciones:

1. Los cambios de conducta producidos deben mantenerse en el tiempo, ser perdurables más allá de las condiciones de aprendizaje.
2. Los cambios de conducta producidos deben mostrarse en lugares distintos a aquellos en los que tuvo lugar el programa.
3. Los cambios de conducta producidos deben alcanzar el mayor número de conductas del sujeto y posibilitar el desarrollo de nuevos comportamientos no entrenados directamente.

### 1.5. Definición<sup>1</sup>

En el centro penitenciario de León, en Mansilla de las Mulas, comenzamos a trabajar en lo que hoy se conocen como Módulos de Respeto en el año 2001. Desde el verano de 2005 venimos recibiendo periódicamente visitas de grupos de funcionarios que, como miembros de equipos multidisciplinares o en la fase práctica de cursos de formación, tenían como objetivo la creación de MdR en sus centros de trabajo.

Los MdR son, entre otras cosas, un sistema de organización de la vida en prisión que ha demostrado ser útil, realista y generalizable para la consecución de

---

<sup>1</sup> Belinchón Calleja Esteban <http://www.ub.edu/dpenal/Manual%20M%F3dulos%20de%20Respeto.pdf>