

# **LA REHABILITACIÓN DE MUJERES DELINCUENTES EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN MORAL**

*por M.<sup>a</sup> del Mar LORENZO MOLEDO*

*Miguel A. SANTOS REGO*

*Antonio RODRÍGUEZ MARTÍNEZ*

*Universidad de Santiago de Compostela*

Cuando hablamos de educación necesariamente nos referimos a los valores, a algo valioso que queremos inducir en los educandos. Si no fuera así, sería imposible hablar de acto educativo puesto que, más bien, estaríamos refiriendo el aprendizaje de algo (Tourrián, 1987; Ortega, Mínguez y Gil, 1996). Por ello, términos como educación y educación en valores o educación moral no pueden ser disociados, máxime si entendemos la educación como el desarrollo integral del hombre, que es algo más que pensamiento o inteligencia. ¿Acaso no es también cultura, entendida como forma de vida? Necesitamos construir esquemas de valores para poder vivir en sociedad.

La educación de valores no se reduce sólo al ámbito escolar sino que se produce en y desde la totalidad de la experiencia de los educandos. Tal constatación permite referir mejor el objeto de nuestra intervención, la población delincuente, caracterizada mayoritariamente por la pobreza experiencial derivada de un determinado perfil familiar, educativo y social definido por la marginación (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 1996).

En este sentido, las teorías del desarrollo moral hacen hincapié en la importancia que tiene el modo en que el individuo interpreta una situación social, el rol que adopta o la aplicación de las nor-

mas morales a situaciones sociales para entender su conducta moral y social, proponiendo un nuevo enfoque para la comprensión del fenómeno delictivo.

Los antecedentes de esta línea de trabajo se sitúan en Piaget (ver Hersh, Reiner y Paolitto, 1984; Puig y Martínez, 1989; Delval y Enesco, 1994), aunque posteriormente es Kohlberg quien desarrolla y completa su enfoque, definiendo seis estadios en el desarrollo moral de los individuos, ordenados en tres niveles, que suponen un avance desde el pensamiento concreto hasta un pensamiento más abstracto: el pre-convencional (estadios 1 y 2), convencional (estadios 3 y 4) y post-convencional (estadios 5 y 6). Los delincuentes se caracterizan por tener demoras en el desarrollo del razonamiento moral. Kohlberg sitúa la verdadera comprensión de la moralidad y la justicia en la adolescencia, considerando que la delincuencia supone una detención en el desarrollo moral entre las edades de 10-13 años, esto es, el tránsito del primer nivel al segundo nivel, del estadio dos al tres y atribuye esta detención a dos causas:

- a) Una inadecuada habilidad del niño para pensar lógicamente.
- b) Un ambiente social y físico que no proporciona estimulación ni oportunidades para la asunción de roles sociales.

Diversos estudios han confirmado que, en su mayoría, los delincuentes o jóvenes pre-delincuentes de alto riesgo, muestran un razonamiento moral inferior respecto a grupos control (Henggeler, 1989; Sanchís, 1990). Los valores de los delincuentes suelen ser altamente egocéntricos, son indiferentes a los demás, no sólo a nivel conductual sino también en el plano cognitivo.

En función de lo anterior, presentamos un programa de intervención pedagógica para el desarrollo, entre otros, de valores en mujeres internas en centros penitenciarios. Se trata de desarrollar valores en presas a partir de la aplicación de estrategias de intervención pedagógica dirigidas al desarrollo del Pensamiento Prosocial, las cuales se concentran en un programa de rehabilitación de delincuentes, a partir del entrenamiento cognitivo tomando como marco un modelo comprensivo.

El trabajo se centra en la explicación del programa del «Pensamiento Prosocial», los diferentes módulos que lo componen y las técnicas específicas que se utilizan en cada uno de ellos. El módulo de «desarrollo de valores» junto con la técnica de discusión de

«dilemas morales» es objetivo específico del estudio, por ser el módulo y la técnica que propician el razonamiento moral.

Finalmente exponemos los resultados de la aplicación de este programa a un grupo de mujeres internas en un centro penitenciario de Galicia, que consideramos bastante alentadores para la reeducación y la rehabilitación social de estas personas.

### *I. El Programa de Pensamiento Prosocial en la intervención pedagógica con delincuentes.*

Existe suficiente evidencia empírica como para afirmar la existencia de déficits en el desarrollo de algunas habilidades cognitivas de muchos [1] delincuentes (ver Ross, 1987), sobre todo en el área de la cognición social (solución de problemas interpersonales y percepción social) (Garrido, 1993), habilidades que son vitales para su adaptación social. Estos déficits deben ser objeto prioritario de atención en la intervención educativa con delincuentes.

En este sentido, y lejos de una visión derrotista en cuanto a la posibilidad de intervenir eficazmente con población delincente, Ross y Fabiano elaboraron un modelo comprensivo de programa de entrenamiento cognitivo. Nos estamos refiriendo al programa de «Razonamiento y Rehabilitación: Un modelo detallado para la prevención y el tratamiento de la delincuencia» (ver Ross, 1992). Posteriormente Ross, Fabiano, Garrido y Gómez (1996) adaptaron este programa para la población española denominándose «Programa de Pensamiento Prosocial [2]. Una guía para la prevención y tratamiento de la delincuencia y la drogodependencia». El programa está formado por una serie de técnicas cognitivas empleadas en programas institucionales que han demostrado ser eficaces en el tratamiento con delincuentes (ver Redondo et al., 1990; Ross, Fabiano y Garrido, 1990; Ross, 1992).

Las técnicas tienen en común la relevancia que se da a la premisa de que la cognición juega un papel básico en la conducta y, por tanto, el entrenamiento de las funciones cognitivas más directamente relacionadas con la conducta socialmente competente puede ser un factor esencial para la prevención y tratamiento de los sujetos con conductas desviadas (Gómez, 1993).

El entrenamiento cognitivo se centra en la modificación del pensamiento impulsivo, egocéntrico, ilógico y rígido de los delincuentes. Trata de enseñarles a que se paren a pensar antes de

actuar, a que consideren las consecuencias de su conducta, a que conceptualicen modos alternativos de responder a los problemas interpersonales y a que consideren el impacto de su conducta en los demás, incluso en sus víctimas.

Lo anterior no implica la existencia de un nexo causal que encadene la carencia de estas habilidades y la conducta delictiva. Sin embargo, puede decirse que la cognición del sujeto (el qué y cómo piensa, cómo percibe su mundo, cómo razona, cómo com-

MODULO	CONTENIDO	Nº DE SESIONES
Solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Reconocer un problema</li> <li>* Distinguir hechos/opiniones</li> <li>* Recoger información</li> <li>* Conceptualización</li> <li>* Comunicación no verbal</li> <li>* Comunicación verbal</li> <li>* Pensamiento alternativo</li> <li>* Pensamiento consecuente</li> <li>* Comunicación asertiva</li> </ul>	9
Habilidades Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Pedir ayuda</li> <li>* Formular una queja</li> <li>* Persuadir a los demás</li> <li>* Responder a los sentimientos de los demás</li> <li>* Responder a la manipulación encubierta</li> <li>* Responder ante el fracaso</li> <li>* Responder a mensajes contradictorios</li> <li>* Responder a una queja</li> </ul>	8
Habilidades de Negociación	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Identificar situaciones problemáticas</li> <li>* Identificar opciones posibles</li> <li>* Identificar consecuencias</li> <li>* Simulación</li> </ul>	2
Pensamiento creativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>*PMI</li> <li>*CAF</li> <li>*REGLAS</li> <li>*C&amp;L</li> <li>*METAS</li> <li>*PLANIFICAR</li> <li>* MIP</li> <li>*APE</li> <li>*DECISIONES</li> <li>*OPV</li> </ul>	10
Desarrollo de Valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Dilemas morales</li> </ul>	6
Control Emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Percepción signos externos e internos</li> <li>* Técnica del Control Central de Schultz</li> <li>* Autodiálogo</li> </ul>	1
Razonamiento Crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Propaganda y persuasión</li> <li>* Anuncios y propuestas</li> <li>* Conceptos básicos de razonamiento crítico</li> <li>* Aprendiendo a tener mente despierta</li> </ul>	4
Revisión de Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Revisión de lo aprendido</li> </ul>	Complementaria
Ejercicios Cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Chispazos de ingenio</li> <li>* Juegos de distribución comercial</li> <li>* Banco de problemas</li> </ul>	Complementaria

prende a los demás, qué es lo que él valora y de qué modo intenta solucionar sus problemas), juega un papel esencial en su conducta antisocial (Ross, Fabiano y Garrido, 1990).

Estas habilidades son entrenadas a través de los nueve módulos en los que se divide el programa de «Pensamiento Prosocial», módulos que, de cualquier modo, no pueden ser entendidos de forma autónoma, sino de forma interrelacionada. Cada módulo comprende un número determinado de sesiones que abarcan una de las sub-habilidades específicas correspondientes al área cognitiva general que se trata en cada uno de ellos (ver Cuadro n.º 1).

CUADRO N.º1: EL PROGRAMA DE PENSAMIENTO PROSOCIAL [3].  
(Adaptado de Ross, Fabiano, Garrido y Gómez, 1996)

Concretamente, uno de los módulos del programa se centra en el desarrollo de valores mediante la discusión de dilemas morales. Sin embargo, la enseñanza de valores está presente y tiene lugar a lo largo de toda la intervención.

Las técnicas propias de los demás módulos del programa están diseñadas para enseñar no sólo algunas habilidades cognitivas específicas sino también para crear situaciones que estimulen a los participantes a pensar acerca de sus valores. Nos referiremos brevemente a los módulos de solución de problemas, habilidades sociales, habilidades de negociación, pensamiento creativo, control emocional y pensamiento crítico.

A lo largo de las nueve sesiones del módulo *Solución de Problemas*, se enseña al delincuente a pensar antes de actuar y a reconocer la importancia de intentar comprender cómo se sienten los demás y cómo tienden a responder a las variables que influyen en una situación de conflicto interpersonal.

Muchos delincuentes carecen de las habilidades adecuadas para comportarse de forma prosocial, carencias que en todo caso les llevan a comportarse de modo antisocial. Por esta razón, la mayor parte de ellos no saben relacionarse positivamente con los padres o con otras figuras de autoridad. La habilidad para interactuar en situaciones sociales consiguiendo ser aceptado y recompensado, en vez de recibir rechazo o castigo, exige que el delincuente desarrolle un repertorio adecuado de habilidades sociales y de pensamiento prosocial (Santos Rego, 1988; Garrido, 1993) objetivo del módulo de *Habilidades Sociales*.

El entrenamiento en habilidades sociales desmenuza la conducta en pasos simples para facilitar el proceso de aprendizaje.

Estos pasos reflejan no sólo las respuestas conductuales sino también los procesos cognitivos que subyacen: pre-entrenamiento o instrucción, modelado, «role-playing», «feed-back», transferencia e integración (Garrido y Gómez, 1996).

La mayoría de los delincuentes al enfrentarse a un problema interpersonal se comportan de tres formas principales: abusando de otras personas, procurando evitar el problema o conformándose. Las tres son respuestas desadaptadas que tienden a crear problemas en lugar de resolverlos, e incluso pueden llegar a convertirse en conductas ilegales. Por ello, en el módulo de *Habilidades de Negociación* se enseña una cuarta forma de proceder, alternativa al conflicto en la que las dos partes son capaces de satisfacer sus necesidades de un modo mutuamente ventajoso: buscar un acuerdo mediante la negociación (Ross, Fabiano y Garrido, 1990). El entrenamiento en estas sesiones se basa principalmente en el modelado, el «role-playing», la práctica y el «feed-back».

Mediante las diez sesiones del *Pensamiento Creativo* se puede ayudar a los delincuentes a ampliar su percepción de las personas y de las situaciones y a tener en cuenta otros aspectos implicados, de modo que se pueda ver más allá de lo obvio, inmediato y egocéntrico.

Sin embargo, el valor de que los delincuentes aprendan y practiquen las estrategias cognitivas señaladas queda reducido si sentimientos demasiado fuertes o niveles de estimulación muy altos interfieren en la aplicación de las habilidades cognitivas (Garrido y Gómez, 1996). Por ello, la técnica del *Control Emocional* tiene como objetivo prioritario el control de una emoción difícil de controlar, como es la cólera, pero también se puede aplicar para el dominio de otras emociones fuertes como la ansiedad, el miedo o la sobreexcitación.

A lo largo de todo el programa lo que se pretende es enseñar a los delincuentes cómo pensar. Un aspecto esencial de ese aprendizaje es el pensar de modo «crítico», esto es, con cuidado racional y lógicamente. A medida que lleguen a ser más habilidosos en *Pensamiento Crítico* estarán más capacitados para evaluar sus propias ideas y las de los demás, así como sus actitudes y acciones. Tenderán a evitar juicios y a considerar todas las evidencias detenida y ordenadamente. También mejorarán, en gran medida, su capaci-

dad para emplear las habilidades socio-cognitivas aprendidas a lo largo del programa.

Estas técnicas propician en su conjunto el desarrollo de valores y al mismo tiempo, cumplen con un requisito fundamental para el entrenamiento efectivo en razonamiento moral al favorecer la creación en el grupo de un clima abierto y de confianza y al haberse enseñado las capacidades de escucha y comunicación (ver Puig y Martínez, 1989; Payá, 1991). Lo que explica que el entrenamiento en valores sea el objetivo, junto con el razonamiento crítico, de las últimas sesiones del programa (ver Lorenzo Moledo, 1996).

Por último, debemos tener en cuenta a las personas que aplican el programa. Éstas deben ser modelo tanto de las habilidades cognitivas como de los valores que se espera adquieran los miembros del grupo. Además deben saber apoyar y estimular las conductas y verbalizaciones de los sujetos que reflejen conductas legales o prosociales; incluso ante actitudes antisociales, deben responder haciendo que los sujetos se cuestionen las implicaciones personales y sociales, así como las consecuencias de tales posturas.

## *II. La discusión de dilemas morales como método o estrategia de educación moral*

El módulo de *Desarrollo de Valores* del programa se basa en el «Manual de Educación Moral» de Galbraith y Jones (cit. por Gómez, 1993, 125) siguiendo el Modelo de Kohlberg (ver Sanchís, 1990) de discusión de dilemas morales [4] para favorecer el tránsito hacia las etapas superiores del pensamiento moral. Este método ayuda a los individuos a reflexionar sobre su razonamiento, y sobre el de los demás, para resolver problemas morales.

Esta técnica parte de la constatación de que no hay progresos en el juicio moral [5] de los individuos si previamente no experimentan un conflicto cognitivo de índole moral que rompa la seguridad de sus juicios. De esta forma, se ven obligados a buscar nuevas razones que solucionen el conflicto planteado y devuelvan la seguridad en los propios criterios morales. El restablecimiento del equilibrio cognitivo en el dominio moral conducirá a un nivel superior de pensamiento (Puig y Martínez, 1989).

Los dilemas son pequeñas historias que plantean un conflicto cognitivo y social (problemas morales) entre valores diferentes, por ejemplo entre el valor de la vida y el de la ley. Generalmente, la situación presenta una disyuntiva, siendo ambas igual de factibles y defendibles. La persona debe pensar en cuál es la situación óptima y fundamentar su decisión en razonamientos moral y lógicamente válidos (Puig y Martínez, 1989; Payá, 1991; Touriñán y Rodríguez, 1993).

Con ello no se pretende la educación del carácter o la indoctrinación, tanto porque tal estrategia no funcionaría con delincuentes como porque no existe una respuesta «correcta» ante un determinado problema moral o un sistema de valores universalmente aceptado, ya que toda elección moral se puede decir que «es la ordenación que hace el hombre de sus exigencias de acuerdo con las relaciones que se dan en la realidad en cada ámbito de su existencia» (Touriñán y Rodríguez, 1993, 51).

Sin embargo, hay un valor universal esencial para el desarrollo social «sano» que todos los individuos deberían asumir y que debe ser enseñado particularmente a los delincuentes, que es la preocupación por los sentimientos de los demás, ya que si no se enseña a respetar lo que los demás piensan y sienten, la enseñanza de las habilidades cognitivas no tendría sentido.

El objetivo fundamental de este módulo de valores es desarrollar la *toma de perspectiva social*, desafiando el pensamiento egocéntrico y estimulando a los participantes a reconsiderar sus puntos de vista (metacognición) y los de los demás.

La metodología de trabajo para favorecer el desarrollo moral, se orienta por la discusión de dilemas morales estructurada en cuatro pasos relacionados.

El primero de ellos consiste en *confrontar un dilema moral*. Se presenta un dilema moral a los participantes, una situación en la que los individuos entran en conflicto con respecto a lo que se «debería hacer».

En el programa de Pensamiento Prosocial se incluyen seis dilemas morales hipotéticos (deudas de juego, el robo, una antigua amistad, información confidencial, la eutanasia y la huelga de los mineros) que implican un conflicto entre los derechos, responsabilidades o demandas de personalidades abstractas y ambiguas que tienen muy poca o nula relación con el contexto real de los participantes. Estas figuras están enmarcadas en un contexto sin refe-



rencia a un tiempo, lugar o personalidad específica. Por ello, resulta adecuado utilizar una metodología que combine estos dilemas con dilemas reales, sean estos dilemas históricos, dilemas que plantean vivencias personales o dilemas redactados por los alumnos sobre sus propias vidas. Los dilemas hipotéticos favorecen la calidad del razonamiento pero adolecen de la falta de riqueza y variedad que la experiencia personal puede proporcionar. Los dilemas reales son más motivadores y facilitan la implicación de los participantes, lo cual puede beneficiar a la complejidad de las argumentaciones (Hersh, Reiner y Paolitto, 1984; Puig y Martínez, 1989; Payá, 1991).

Los dilemas se pueden presentar a los participantes de modo impreso o grabado según dos versiones, una en forma de relato y la otra a modo de historia dialogada, adecuándose a las características del grupo de entrenamiento.

Es fundamental que el problema que se plantea sea claramente identificable y comprensible para todos, por lo que es preciso que se comenten las circunstancias, la situación y los personajes del dilema hasta asegurarse de que los participantes entienden los hechos, las relaciones entre los personajes y lo que le sucede al personaje central.

Para finalizar con la presentación del dilema se centra el problema, formulando una pregunta al final de la historia sobre lo que «debería hacer» el protagonista y no lo que «probablemente haría».

El segundo paso consiste en *tomar una posición inicial provisional* ante el problema planteado. Después de presentar el dilema, los participantes deben pensar y reflexionar individualmente en lo que creen que debería hacer el personaje central de la historia, considerando las razones para tal decisión.

A continuación se determina la posición del grupo evidenciando la cantidad de desacuerdo existente. En caso de que no surja un desacuerdo significativo en el grupo respecto de la decisión a adoptar, se pueden emplear Dilemas Alternativos o alteraciones de la historia original, que ayuden a aumentar el grado de conflicto, esencial para el desarrollo cognitivo.

La reflexión individual nos permite pasar a *examinar el razonamiento*. Para ello, en primer término, se divide a los participantes en grupos reducidos y se discuten las razones a favor y en contra

de las distintas propuestas de acción. De esta forma, cada sujeto tiene la oportunidad de probar su elección y sus razones en el grupo, así como escuchar el punto de vista y las argumentaciones del resto de los participantes.

La división del grupo para la discusión del dilema, puede guiarse por distintas estrategias de trabajo:

a) **Agrupamiento Homogéneo:** la formación de los subgrupos se hace atendiendo al criterio de compartir la misma posición en torno al dilema planteado. Desde esta perspectiva se puede optar por metodologías de trabajo diversas en función de su adecuación y pertinencia a las características del grupo de entrenamiento. Así por ejemplo, los miembros de cada subgrupo pueden intercambiar sus razones y hacer una lista de las mismas que apoyan su posición o de las razones en contra de su opción y seleccionar las dos que consideren mejores.

b) **Agrupamiento Heterogéneo:** se divide al grupo de forma que los miembros de cada subgrupo no compartan la misma posición. Desde esta formación mixta de los grupos, el entrenador puede optar por diversas vías de trabajo:

- Pedir a uno de los subgrupos que decida cuál es la mejor razón para una de las posiciones y al otro se le pide lo mismo para la posición contraria.
- Se discuten en cada grupo las posturas de cada uno de los sujetos que lo integran, así como sus razones. Cada grupo debe hacer una lista que contenga las dos mejores razones para cada una de las posturas y las dos mejores para la contraria.
- Pedir a cada grupo que asuma el papel de uno de los personajes de la historia y decidan qué pensaría, qué debería hacer y por qué.
- Se forman dos grupos, uno a favor de una postura y otro a favor de la contraria y se les pide que representen en virtud de la postura que defienden, las reacciones de cada uno de los personajes dando razones para ello.

En el caso de que no se produzca discrepancia en el grupo en cuanto al dilema planteado, a pesar de haber formulado los dilemas alternativos, el entrenador debe igualmente trabajar en el desarrollo del razonamiento moral agrupando a todos los participantes en dos grupos. Uno de ellos ha de asumir una postura

respecto a la decisión a tomar y el otro la contraria. Cada grupo debe pensar cuáles son las mejores razones que podrían argüir para defender dicha postura o bien buscar las mejores razones para estar en contra.

Puede suceder que dentro del grupo de entrenamiento haya sujetos que no sean capaces de decidirse por alguna de las opciones, en este caso, deben escuchar la discusión de clase y formular cualquier tipo de pregunta que les pueda ayudar a tomar una decisión. En definitiva, se busca la implicación de estos sujetos, posicionándose en torno a la disyuntiva.

Para finalizar con el análisis del razonamiento del problema, se examina el dilema con los participantes en términos de: aspectos morales potenciales del dilema o de otros dilemas análogos utilizados, para lo que deben utilizarse las Preguntas Sonda o de control correspondientes, que ayudan a promover la interacción entre los individuos y a centrar la discusión en los aspectos éticos más importantes [6], así como las consecuencias de varios de los cursos de acción, considerando los efectos que pueden llegar a tener para los distintos personajes del dilema.

También se analiza si hay inconsistencia de razonamiento, en un mismo aspecto moral, de los participantes con respecto a los dilemas previamente tratados.

El cuarto y último paso en la discusión de dilemas, se orienta a reflexionar sobre la posición individual. Se estimula la reflexión de cada participante sobre su postura personal, lo que supone recordar la postura inicial y analizar si se ha modificado tras la discusión, argumentando por qué lo ha hecho o por qué no, establecer algunas razones que no hubieran considerado antes de la discusión en el grupo y que ayudan a justificar su posición, pensar sobre las razones aportadas por los que mantienen el punto de vista contrario y decidir cuál es la mejor y recordar las razones a favor y en contra de una posición, ordenarlas jerárquicamente y decidir cuál es la mejor alternativa de todas.

Es aconsejable finalizar la discusión de un dilema pidiendo al grupo que anote alguna situación personal similar a la planteada en el dilema, para favorecer de esta forma una mayor contextualización e implicación en el entrenamiento, el surgimiento de nuevos comentarios, y la generalización de las habilidades a otros ámbitos.

En resumen, la reflexión individual y la discusión grupal sobre

dilemas morales se centra fundamentalmente en la forma del juicio moral, definida en la Teoría de Desarrollo Moral de Kohlberg como las razones aducidas por los sujetos para justificar una respuesta o decisión en torno a la disyuntiva planteada y no en el contenido del dilema, entendido por el autor como la respuesta dada o el valor por el que el sujeto ha optado (ver Hersh, Reiner y Paolitto, 1984; Payá, 1991).

Este módulo ha sido entrenado, en el contexto global del programa con un grupo de nueve mujeres internas en el Centro Penitenciario de Pereiro de Aguiar en Ourense [7].

Se reservaron cinco sesiones del último tercio del programa a la discusión de dilemas morales, por las razones expuestas con anterioridad. En cada una de ellas se entrenó un dilema moral (deudas de juego, el robo, una antigua amistad, información confidencial y la eutanasia) siguiendo el esquema descrito por Ross,

VARIABLES		PRETEST	POST-TEST	t	SIGNIFICACION
Pensamiento medios-fines	-				
	X	4.5556	7.3333	-3.47	<i>Significativo</i>
	S	3.167	1.803		
Toma de perspectiva social	-				
	X	6.5556	9.2222	-2.67	<i>Significativo</i>
	S	4.531	2.991		
Definición de problemas	-				
	X	.8889	1.5556	-4.00	<i>Significativo</i>
	S	.782	.726		
Pensamiento causal	-				
	X	.3333	1.1111	-3.50	<i>Significativo</i>
	S	.500	.782		
Pensamiento alternativo	-				
	X	3.8889	7.5556	-4.16	<i>Significativo</i>
	S	2.205	2.455		
Pensamiento consecuente	-				
	X	2.4444	7.8889	-6.52	<i>Significativo</i>
	S	2.068	3.180		
Medida global	-				
	X	14.111	27.3333	-8.28	<i>Significativo</i>
	S	6.333	6.782		
	N	9	9		

Fabiano Garrido y Gómez (1996), aunque fue necesario ir introduciendo cambios metodológicos que la propia práctica diaria recomendaba (alternancia de presentación de los dilemas, formación de los grupos, metodología de trabajo, etc.). Los dilemas fueron presentados de forma impresa a cada participante ante la imposibilidad de realizar grabaciones en el contexto penitenciario. En las sesiones introducimos, siempre que nos fue posible, dilemas análogos extraídos de sus propias experiencias de vida, aunque la mayor parte de ellos ajenos a su vivencia penitenciaria, y de la

VARIABLES	F.V.	S.C.	C.M.	F	P
Pensamiento medios-fines	Entre grupos	40.8333	20.4167	4.53	.023*
	Dentro de grupos	94.5000	4.5000		
	Total	135.3333			
Toma de perspectiva social	Entre grupos	114.1028	57.0514	4.00	.033*
	Dentro de grupos	298.8556	14.2312		
	Total	412.9583			
Definición de problemas	Entre grupos	5.4361	2.7181	5.99	.008*
	Dentro de grupos	9.5222	.4534		
	Total	14.9583			
Pensamiento causal	Entre grupos	2.3694	1.1847	2.34	.12
	Dentro de grupos	10.5889	.5042		
	Total	12.9583			
Pensamiento alternativo	Entre grupos	88.5778	44.2889	7.88	.002*
	Dentro de grupos	117.9222	5.6153		
	Total	206.5000			
Pensamiento consecuente	Entre grupos	116.0444	58.0222	5.86	.009*
	Dentro de grupos	207.7889	9.8947		
	Total	323.8333			
Medida global	Entre grupos	1018.0583	509.0292	10.05	.0009*
	Dentro de grupos	1062.9000	.50.6143		
	Total	2080.9583			

prensa diaria del momento.

De todos los dilemas discutidos fue, el último de ellos, el dilema de la eutanasia, el que más conflicto creó, quizás debido a que en este problema moral se conjugan tres aspectos éticos considerados muy importantes para el colectivo marginal con el que trabajamos: el matrimonio, los límites legales y la libertad individual.

Una vez finalizado el entrenamiento, examinamos los resultados y efectos del programa en las mujeres del centro penitenciario de Pereiro de Aguiar por medio de dos análisis, que aunque diferenciados, son complementarios [8].

Primeramente, evaluamos los efectos del programa desde el punto de vista cuantitativo, utilizando el paquete estadístico SPSS-X. Esta evaluación comprendió seis variables, el pensamiento medios-fines [9], la *toma de perspectiva social* (objetivo fundamental del módulo de desarrollo de valores) la definición de problemas, el pensamiento causal, el pensamiento alternativo y el pensamiento consecuente [10]. Este análisis se fundamentó en la comparación de los resultados obtenidos antes (pretest) y después (post-test) [11] del entrenamiento en cada una de las variables por las integrantes de los tres grupos de estudio, así como en la comparación en la prueba de post-test entre los grupos controles y el experimental [12].

En segundo lugar, para profundizar y enriquecer el aporte cuantitativo de los resultados de la intervención recurrimos al análisis cualitativo de la misma, centrándonos en tres factores: las participantes, el programa y la institución penitenciaria (ver Lorenzo Moledo, 1996; Lorenzo, Rodríguez y Santos, 1997).

La evaluación cuantitativa del programa nos permitió comprobar en primer término, que en los dos grupos control no se producen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas antes y después del entrenamiento en las variables analizadas, pero en el grupo experimental, grupo sometido al entrenamiento, sí se producen diferencias significativas, al nivel del 0,05, entre las puntuaciones del pretest y del post-test, lo cual indica que el programa mejoró en las internas participantes en el entrenamiento el dominio de estas funciones cognitivas (ver Cuadro n.º 2).

CUADRO N.º 2: COMPARACION DE LA MEDIDA DE PRETEST Y POST-TEST EN EL GRUPO EXPERIMENTAL

Los resultados obtenidos en el post-test por los tres grupos de estudio, concluyen que se producen diferencias significativas, al

nivel del 0,05, en cinco de las seis variables de estudio (pensamiento medios-fines, *toma de perspectiva social*, definición de problemas, pensamiento alternativo y pensamiento consecuente) entre el grupo experimental y los controles, a favor del primero. Esta diferencia se atribuye al programa al que han sido sometidas las internas del grupo experimental (ver Cuadro n.º 3).

CUADRO N.º 3: COMPARACIÓN DE LA MEDIDA DE POST-TEST  
ENTRE LOS TRES GRUPOS

De forma general, el análisis cuantitativo de los resultados del programa demuestra la efectividad del mismo en la adquisición por parte de las internas de las habilidades cognitivas y sociales necesarias y estimadas como fundamentales para su reeducación social, entre ellas y de forma notoria la *toma de perspectiva social*.

Estos resultados se ven apoyados y maximizados mediante el estudio cualitativo de los efectos de la aplicación de la intervención. Este análisis nos permitió observar, entre otras, una mejora sustancial en el área de la cooperación. A pesar de que las integrantes del grupo experimental apenas se conocían entre ellas, a lo largo del programa se fueron desarrollando lazos de amistad y lo que es más importante, de compañerismo. El grupo fuera de las sesiones se ayudaba mutuamente explicando, aclarando dudas, corrigiendo las conductas de las compañeras, etc, e incluso más, preocupándose por los problemas personales, familiares o penitenciarios de las demás. La evolución en el buen clima de trabajo de las sesiones fue constatado no sólo por el entrenador sino también por las internas en la evaluación individual del programa. Cuando se les pregunta a cerca de qué cosas les han parecido más positivas y cuáles más negativas destacan, entre las primeras, la forma de estructurar las clases, el contenido mismo del programa, la participación del grupo, el cambio observado en el trato con algunas de las participantes, la aceptación de uno mismo y de los demás, la expresión de sentimientos y pensamientos sin miedo, la mejora de las relaciones y el compañerismo.

Concretamente, las sesiones del módulo de desarrollo de valores fueron calificadas por unas internas como las más difíciles de todas las entrenadas, y por otras como las más aburridas. Las explicaciones para esta doble consideración se concretizan del siguiente modo:

— Por un lado, entre las que consideran este módulo como el más difícil están las internas que manifiestan que los dilemas les hacen pensar sobre su situación personal y familiar, en replantearse su vida a la luz de la discusión, en ponerse en el lugar de

los otros, en aceptar y debatir los argumentos de los otros poniendo en práctica las habilidades adquiridas, etcétera.

— Por otro lado, las que mencionan estas sesiones como las más aburridas, dan lugar a una doble lectura:

a) Su nivel de participación en la discusión es mínimo. Sin embargo, la perspectiva teórica en la que nos situamos considera que el diálogo interno, con uno mismo, también favorece el desarrollo moral, al igual que la mera existencia de conflicto (Payá, 1991).

b) El cansancio por la intensidad del programa se acumula y manifiesta en las últimas sesiones.

En definitiva, este módulo fue esencial para que las internas se enfrentasen a determinados problemas que normalmente prefieren obviar, y que tomasen conciencia de su carácter egocéntrico, sin pensar en los sentimientos de los demás, en otros puntos de vista. Todo ello provocó que en estas sesiones tuviesen lugar manifestaciones emocionales personales. Se consiguieron de este modo, los objetivos señalados en el módulo, además se fomentó el razonamiento crítico y la solución de problemas. Se trata, por tanto, de una buena práctica que permite evitar el pensamiento impulsivo.

### *III. Para concluir*

Los resultados de la evaluación cuantitativa y cualitativa del programa «Pensamiento Prosocial» nos permiten confirmar la eficacia de dicho programa para desarrollar en las internas las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para su reeducación y rehabilitación social. En este sentido, las internas a las que se les aplicó el programa mejoraron cuantitativa y cualitativamente con respecto a los grupos control y a la situación previa al entrenamiento.

Esta mejora se produjo en cada una de las habilidades, destrezas y actitudes que se entrenaron: pensamiento medios-fines, toma de perspectiva social, definición de problemas, pensamiento causal, pensamiento alternativo y pensamiento consecuente.

Con respecto al desarrollo de valores, objetivo principal del trabajo que presentamos, entendemos, por los resultados obtenidos, que la técnica de discusión de «dilemas morales» es una estrategia adecuada para la intervención educativa en valores. Esto lo pudimos constatar en las internas objeto de entrenamiento al me-



jorar significativamente, con respecto a la situación previa y a los grupos control, en la toma de perspectiva social, al favorecerse las destrezas, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de valores como el diálogo, la cooperación, la democracia o el respeto por los demás.

El trabajo sistemático y continuado con esta técnica ayuda al desarrollo del juicio moral, ya que la situación de conflicto que se crea obliga a cuestionar juicios más o menos automatizados y a dar respuestas a nuevos interrogantes y dudas surgidas durante el proceso de reflexión, que aumentarán la amplitud y riqueza de la decisión. Pero, además, esta técnica supone una importante dimensión expresiva y comunicativa, al combinar la reflexión individual y la interacción con el grupo. Reflexión individual que será cada vez más integral y compleja en cuanto a reconocimiento de alternativas, elección de razones, previsión de consecuencias, etc., hasta llegar a ser una actitud habitual en su vida diaria. La interacción con el grupo habrá de ser dialógica, comprendiendo perspectivas diferentes, poniéndose en el lugar de otros, etc., enriqueciendo de esta forma el propio proceso de pensamiento con las aportaciones de otros componentes del grupo (Payá, 1991).

Quede claro, pues, que este programa y esta técnica son instrumentos válidos para la reeducación y rehabilitación social de personas internas en centros penitenciarios.

**Dirección de los autores:** M.<sup>a</sup> del Mar Lorenzo Moledo, Miguel A. Santos Rego, Antonio Rodríguez Martínez, Departamento de Teoría e Historia da Educación. Facultade de Ciencias da Educación. Universidade de Santiago de Compostela, Campus Sur, s/n, 15706 Santiago de Compostela.

*Fecha de la versión definitiva de este artículo:* 1.XI. 1997

#### NOTAS

- [1] No en todos ya que la población delincuente es una población heterogénea en cuanto a la presencia o no de tales déficits en habilidades sociales-interpersonales (Ver BELEÑA, 1992; GARRIDO, 1993).
- [2] También denominado como Modelo Cognitivo o de Competencia Psicosocial.
- [3] Los módulos de Revisión de Habilidades y Ejercicios Cognitivos son complementarios, aunque también desarrollan valores.
- [4] Existen multitud de métodos o estrategias de educación moral que diversos autores han ido recogiendo en sus trabajos e investigaciones (ver PUIG y

MARTÍNEZ, 1989; MARTÍNEZ y PUIG, 1991; BUXARRAIS, 1992; ORTEGA, MÍNGUEZ y GIL, 1996), algunas de las cuales son también utilizadas en otras sesiones del programa.

- [5] La teoría del desarrollo Moral de Kohlberg, anteriormente denominada la Teoría de la Moralización del desarrollo Cognitivo, es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral, entendiendo por tal el proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica (HERSH, REINER y PAOLITTO, 1984).
- [6] Cada dilema cuenta con una «Rejilla» de cumplimentación que tiene por objetivo ser un instrumento de recogida de información del desarrollo de la sesión y recoger para cada uno de los dilemas qué aspectos éticos se plantean así como las Cuestiones Sonda.
- [7] Para una explicación detallada de la aplicación y evaluación del programa ver LORENZO MOLEDO (1996).
- [8] La evaluación del programa no se limita de forma exclusiva a la finalización del mismo, sino que se inicia ya antes de la propia aplicación del programa (ver PÉREZ JUSTE, 1995).
- [9] Para medir las variables en los sujetos de la muestra, empleamos el Test Cognitivo-Visual (ver GARRIDO y GÓMEZ, 1996). Este instrumento agrupa en realidad a dos pruebas distintas. Una de ellas, el Test Medios-fines, que es una adaptación del MEPS (Means and Problems Solving) de Platt y Spivack, se orienta a la medición del pensamiento medios-fines. La segunda prueba es la entrevista Cognitiva, para cuya construcción GARRIDO y GÓMEZ, (1996) se basaron en el Test de «Role-Taking» de Chadler y los test de Spivack, Platt y Shure (cit. por GARRIDO y GÓMEZ, 1995, 36) para medir distintas subhabilidades que componen la habilidad genérica de solución de problemas interpersonales (a excepción del MEPS) (toma de perspectiva social, la definición de problemas, el pensamiento causal, el pensamiento alternativo y el pensamiento consecuente).
- [10] Introducimos en la evaluación una séptima variable conceptualizándola como la suma de las puntuaciones alcanzadas globalmente en la entrevista cognitiva. En todo caso, esta variable sólo tiene un sentido clarificador.
- [11] Para evaluar los efectos del programa «Pensamiento Prosocial» elegimos un diseño de investigación de tres grupos, un experimental, en la prisión de Pereiro de Aguiar, y dos controles, uno en este mismo centro y el segundo, en el centro penitenciario de Bonxe en Lugo, con dos medidas, una de pretest y otra de post-test y una variable independiente (el programa).
- [12] Antes del entrenamiento no se encontraron diferencias estadísticamente significativas al nivel del 0,05 entre las medias de los tres grupos en las variables medidas en el pretest, lo que demuestra que en estas variables los sujetos pueden ser considerados como equivalentes a efectos de posteriores comparaciones.

#### BIBLIOGRAFÍA

BELEÑA, M. A. (1992) *Personalidad y habilidades interpersonales en la delincuen-*

*cia femenina adulta. Evaluación y tratamiento.* Tesis doctoral (Valencia, Universidad de Valencia).

- BUXARRAIS, M.<sup>a</sup> R. (1992) Métodos y técnicas, *Cuadernos de Pedagogía*, 201, pp. 20-23.
- CLARK POWER, F., HIGGINS, A. y KOHLBERG, L. (1989) *Lawrence Kohlberg's Approach to moral education* (New York, Columbia University Press).
- DELVAL, J. y ENESCO, I. (1994) *Moral, desarrollo y educación* (Madrid, Anaya).
- GARRIDO GENOVÉS, V. (1992) El tratamiento penitenciario en la encrucijada, pp. 191-213, en GARRIDO, V. y REDONDO, S. (dirs.) *La intervención en el medio penitenciario. Una década de reflexión* (Madrid, Diagrama).
- GARRIDO GENOVÉS, V. (1993) *Técnicas de tratamiento para delincuentes* (Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces).
- GARRIDO GENOVÉS, V. y GÓMEZ PIÑANA, A. (1996) *El pensamiento psicosocial. Una guía introductoria* (Valencia, Cristóbal Serrano Villalba).
- GÓMEZ PIÑANA, A. (1993) *Adaptación y aplicación del modelo cognitivo para la intervención en delincuentes.* Tesis doctoral (Valencia, Universidad de Valencia).
- HENGGELER, S. W. (1989) Delinquency in adolescence, *Developmental clinical psychology and psychiatry series*, 18, pp. 7-151.
- HERSH, R.; REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1984) *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg* (Madrid, Narcea).
- LORENZO MOLEDO, M. M. (1996) *Delincuencia femenina e intervención pedagógica. Un estudio sobre la cuestión en Galicia.* (Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela).
- LORENZO, M. M.; RODRÍGUEZ, A. y SANTOS, M. A. (1997) La intervención pedagógica en contextos penitenciarios: la dimensión evaluativa, *Revista Inter-Universitaria de Pedagogía Social*, 14, pp. 221-240.
- MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M. (coords.) (1991) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (Barcelona, Graó).
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996) *Valores y educación* (Barcelona, Ariel Educación).
- ORTEGA RUIZ, P. (coord.) (1997) *Educación moral* (Murcia, CajaMurcia).
- PAYÁ, M. (1991) Discusión de dilemas, pp. 45-57, en MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M. (coords.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (Barcelona, Graó).
- PÉREZ JUSTE, R. (1995) Evaluación de programas educativos, pp. 73-106, en MEDINA RIVILLA, A. y VILLAR ANGULO, L. (coords.) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (Madrid, Universitas).
- PUIG, J. M. y MARTÍNEZ, M. (1989) *Educación moral y democracia* (Barcelona, Laertes).
- REDONDO ILLESCAS, S. ET AL. (1990) (dir.) *Programes de rehabilitació a les presons* (Barcelona, Direcció General de Serveis Penitenciaris i de Rehabilitació de la Generalitat de Catalunya).
- ROSS, R. R. (1987) Prevención de la delincuencia a través del entrenamiento cognitivo, pp. 135-148, en GARRIDO, V. y VIDAL DEL CERRO, M.B. (comps.) *Lecturas de Pedagogía Correccional* (Valencia, Nau Llibres).
- ROSS, R. R. (1992) Razonamiento y rehabilitación: un programa cognitivo para el tratamiento y la prevención de la delincuencia, pp. 49-69, en GARRIDO, V. y