

El aprendizaje cooperativo en la reeducación de los adolescentes en conflicto con la ley penal. Un aporte a las competencias ciudadanas desde los aspectos socio-culturales de la lengua extranjera francés

Cooperative Learning in the Re-Education of Adolescents in Conflict with Criminal Law. A Contribution to Citizenship Competences from the Socio-Cultural Aspects of the French Foreign Language

Fernande Lucette Menet,
Gisette Carolina Benavides Mendoza**
y Jose Lim Serrano Asza****

* Doctora en Educación por la Universidad La Salle, San José de Costa Rica. Profesora de francés e investigadora junior del grupo Espiral en la Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia. Correo electrónico: fernande.menet@ustabuca.edu.co

** Doctoranda en Derecho por la Universidad Castilla La Mancha, España. Investigadora del grupo “Estado Derecho y Políticas Públicas” de la Facultad de Derecho en la Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia. Correo electrónico: gisette.benavides@ustabuca.edu.co

*** Magister en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por Universidad Internacional de La Rioja, España. Profesor de inglés y francés e Investigador del grupo Espiral en la Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia.

Resumen

El presente artículo de investigación pretende resaltar los alcances del aprendizaje cooperativo, de competencias ciudadanas y de aspectos sociolingüísticos del francés en el proceso de reeducación del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) a fin de establecer los criterios para diseñar un plan de formación que promueva una alternativa pedagógica para desarrollar competencias ciudadanas en aras de aumentar las posibilidades de reintegración social y familiar. El estudio es descriptivo con enfoque cualitativo y con triangulación como modelo de análisis. En un primer momento, se abordan las falencias detectadas a nivel nacional y local del SRPA desde el componente pedagógico de reeducación. En un segundo momento, se describen los aportes del aprendizaje cooperativo, de competencias ciudadanas y de la lengua extranjera a la dimensión del ser encontrados en la literatura. Finalmente, se formulan criterios pedagógicos basados en técnicas de aprendizaje cooperativo y competencias ciudadanas desde los aspectos socio-culturales de la lengua extranjera francés. Se observa que las falencias del SRPA existentes a nivel nacional se reflejan a nivel local, que los programas de formación tienen un bajo impacto y que los jóvenes en conflicto con la ley carecen de competencias sociales y tienen una formación académica deficiente.

Palabras claves: Adolescentes infractores, aprendizaje cooperativo, reeducación, competencias ciudadanas, lengua extranjera francés.

Abstract

This research article aims to determine the scope of cooperative learning, citizenship skills and sociolinguistic aspects of French in the reeducation process of the System of Criminal Responsibility for Adolescents (SCRA) in order to establish criteria for designing a future training plan that promotes a pedagogical alternative to develop citizenship skills in order to increase the possibilities of social and family reintegration. The study is descriptive with a qualitative approach and triangulation as a model of analysis. First, it addresses the shortcomings detected at the national and local levels of the SCRA from the pedagogical component of reeducation. Second, the contributions of cooperative learning, citizenship competencies and foreign language to the dimension of being found in the literature are described. Finally, pedagogical criteria are formulated based on cooperative learning techniques and citizenship competencies from the socio-cultural aspects of the foreign language French. It is observed that the shortcomings of the SCRA existing at the national level are reflected at the local one, the training programs have a low impact and young

El aprendizaje cooperativo en la reeducación de los adolescentes en conflicto con la ley penal

people in conflict with the law lack social competencies and count on a poor academic background.

Key words: Adolescent offenders, cooperative learning, re-education, citizenship skills, French foreign language.

Introducción

En cumplimiento de los preceptos consagrados en la Constitución Nacional y la Ley 1098 de 2006 o Código de la Infancia y de la Adolescencia, el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (de aquí en adelante SRPA), considera a los niños, niñas y adolescentes¹ como sujetos de especial protección a nivel integral. Dicha ley en su artículo 140 alude al objetivo del SRPA justificando esta concepción humanizada del sistema desde los procesos reeducativos para los menores de edad al afirmar que “[...] tanto el proceso como las medidas que se tomen son de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral. [...]” (Ley N° 1098, 2006: 50). Tal concepción corresponde a la justicia restaurativa opuesta a la retributiva que solo busca castigar al individuo por la infracción cometida.

Sin embargo, el estudio titulado *Avances y dificultades en la implementación del enfoque de justicia restaurativa en el Sistema de responsabilidad penal para adolescentes en Colombia* (2018), llevado a cabo por Sáenz y basado en las cifras del ICBF, evidencia una tasa de reincidencia a nivel nacional por encima del 21 por ciento correspondiente a los años 2016 y 2017.

Lo anterior parece ser la consecuencia de falencias en el SRPA. Martínez y Del Pozo (2018: 117) atribuyen el alto porcentaje de reincidencia al hecho de privilegiar el castigo sobre la prevención del delito cuando afirman: “[...] el aumento considerable de los delitos cometidos por adolescentes en Colombia, y en América Latina, pone de presente que el sistema judicial no está encaminado en torno a la prevención del delito, sino hacia la sanción de los adolescentes infractores [...]”.

De la misma manera, García Vita y González destacan la “ausencia de políticas públicas de prevención.” (2018: 78). Al respecto, la Direc-

¹ La Ley 1098 de 2006 toma en cuenta dos grupos etarios, es decir, el niño o niña es una persona entre 0 y 12 años, y el adolescente aquel entre 12 y 18 años. En tal sentido, es indispensable resaltar que el adolescente que interviene en la investigación y juzgamiento en el proceso de atención del SRPA, es aquel que tiene “entre 14 y 18 años al momento de cometer un hecho punible” (Ley 1098 de 2006).

tiva Presidencial núm. 9 del 5 de noviembre de 2009 reconoce la imperiosa necesidad de desarrollar una política de prevención para reducir la comisión de hechos punibles por parte de los jóvenes y adolescentes.

Otra carencia que se ha identificado tiene que ver con la falta de articulación entre las distintas entidades que conforman dicho sistema, incluso si cada organismo por separado procura cumplir con sus funciones (Martínez, 2012, citado en García- Vita y González, 2018: 78). En este sentido, una de las principales recomendaciones dadas por el Informe de Gestión de la Alcaldía de Barranquilla de los años 2016-2017 es el fortalecimiento de la articulación interinstitucional dentro del SRPA.

Por su parte, Martínez y del Pozo (2018) destacan otra debilidad del Sistema cuando hablan de la predominancia del aspecto jurídico en el SRPA sobre una visión más interdisciplinar y holística del ser humano para lograr una intervención mucho más fructífera. Del mismo modo, Silva-Nova (2011: 107) afirma “Para el abordaje de la infracción penal en niños, niñas, adolescentes y jóvenes se asume una perspectiva de desarrollo humano integral e interaccional, lo que implica que se concibe como un ‘proceso’ multidimensional y multifactorial, continuo y holístico”.

La ausencia de interdisciplinariedad aunada a la escasa comunicación entre las diferentes instituciones que conforman el SRPA influye de manera negativa en la aplicación del Modelo de Atención Restaurativo (MAR) que se implementa en los centros de internamiento a nivel nacional. Tal modelo tiene una visión pedagógica y formativa encaminada a que el adolescente pueda tomar conciencia de las consecuencias de su actuación delictiva y de las responsabilidades que de ella se derivan. Esta visión se inscribe dentro del programa de justicia restaurativa que el artículo 518 de la Ley 906 de 2004 define como: “[...] todo proceso en el que la víctima y el imputado, acusado o sentenciado participan conjuntamente de forma activa en la resolución de cuestiones derivadas del delito en busca de un resultado restaurativo, con o sin la participación de un facilitador (Ley 906 del 2004, Libro VI, Capítulo I).

Este proceso se vale de la reeducación, que no es represiva sino fundamentalmente tutelar (Gaviria Díaz, Sentencia C-817, 1999). El término reeducación es polémico, García y Beristain explican que un significado de “reeducar” consiste en “adoctrinar, domesticar” (en San-

guino y Baene, 2016: 15). Antonio García-Pablos de Molina arguye que el infractor no necesita de reeducación en el camino hacia su reintegración en la sociedad dado que dicha reeducación implica un cambio cualitativo en la personalidad del internado, cambio no imprescindible para integrarse de nuevo en la comunidad después del final de la sanción. (en Sanguino y Baene, 2016: 16).

La postura adoptada en el presente artículo va más en línea con el punto de vista de Gil (2016: 61-62), que se opone al de García-Pablos de Molina. Este autor precisa que para favorecer la reeducación se necesita “diseñar actividades de ocupación exigentes favorecedoras de cambio personal y social, tanto en actitudes como en valores”. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, el concepto de reeducación que se toma en cuenta corresponde a las reflexiones complementarias de Ávila-Navarrete (2017: 1193) y Ruiz (citado en Monroy, 2018: 6). Para el primero, “Desde el ámbito jurídico, pedagógico y terapéutico, la palabra reeducación se entiende como el acto de volver a enseñar a las personas aquellas conductas socialmente positivas que por diversas circunstancias se han disipado en el tiempo o espacio”; para el segundo, “la reeducación es un proceso mediante el cual el individuo se reintegra a la sociedad y adquiere nuevas estrategias que le permitan adaptarse a situaciones sociales”.

Ahora bien, en la realidad diversos autores evidencian la deficiente implementación de este modelo pedagógico reeducativo. Uno de los autores que abunda en este sentido es Monroy (2018: 21) quien se refiere a que el modelo implementado corresponde a un esquema “técnico tradicional” con una pedagogía clásica cuyas normas son *castigar*,² *oprimir*, *aislar*, e *individualizar*, impidiendo de esta forma la relación con el otro.

No obstante, volver a tejer los lazos con los demás seres humanos es la base para alcanzar el objetivo del modelo atención restaurativo consagrado en la ley 1098 del 2006, como lo demuestran las siguientes palabras: “fortalecer al niño, [...] respetuoso del derecho ajeno”. En este sentido, el modelo de atención implementado en los establecimientos

² El objetivo principal de la justicia retributiva es el castigo.

de reclusión especializado para adolescentes en conflicto con la ley, engendra procesos de reeducación “que han venido de fracaso en fracaso” (Monroy, 2018: 21).

Toda la problemática del SRPA a nivel nacional expuesta anteriormente, conduce a indagar si existen falencias similares a nivel local y de qué manera se pueden mejorar con el fin de diseñar un plan de formación restaurativo acorde al modelo de atención que la ley señala. Con relación a lo anterior, el diario *Vanguardia* el 24 de febrero de 2018 en un artículo titulado “La crisis de Hogares Claret” expone las razones por las cuales el operador de aquel entonces decidió entregar la administración del Centro de Internamiento especializado de adolescentes en conflicto con la ley a nivel local. Resaltando que “no se cumplen los fines educativos, restaurativos, ni de protección que se buscan”.

Con el fin de responder a esta coyuntura se propone el siguiente objetivo general: formular criterios pedagógicos para un plan de formación restaurativo utilizando técnicas de aprendizaje cooperativo mediadas por la lengua extranjera francés, como alternativa en el modelo de reeducación de adolescentes en conflicto con la ley penal, a fin de desarrollar competencias ciudadanas para la reintegración social y familiar.

Para alcanzar dicho objetivo se establecen tres objetivos específicos: 1) Describir el modelo de atención restaurativo de reeducación vigente fin de evidenciar sus falencias frente a la dimensión del ser; 2) Identificar los fundamentos del aprendizaje cooperativo y aspectos de la lengua y de la cultura extranjera que impactan la dimensión del ser y las competencias ciudadanas; y 3) Analizar los hallazgos para plantear criterios pedagógicos a fin de promover el aprendizaje cooperativo mediado por el uso de la lengua y de la cultura francesa para el desarrollo de competencias ciudadanas, en aras de contribuir a la reintegración social y familiar del adolescente en conflicto con la ley penal.

Aprendizaje cooperativo

Como se mencionó anteriormente en los objetivos, uno de los conceptos claves de esta investigación es el aprendizaje cooperativo. Baudrit

(2007) afirma que no es posible asociar este tipo de aprendizaje con un apellido, con una persona o incluso con un movimiento pedagógico en especial. Los que han trabajado sobre la cooperación en la escuela provienen de horizontes diferentes y su concepción acerca de este aprendizaje quedan bastante variadas.

El Lab y la Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero y Artica (2016: 3) afirman que los principios de teorías tales como “la teoría sociocultural de Vygotsky, la teoría genética de Piaget, la teoría de la Interdependencia positiva de los hermanos Johnson, el aprendizaje significativo de Ausubel, la psicología humanista de Rogers y la teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner”, sirvieron de fundamentos para el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, fueron Johnson y Johnson quienes le dieron un nuevo impulso en la segunda mitad del siglo XX. Ellos afirman que: “La cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999: 5).

Para que se reconozca un aprendizaje como cooperativo, cinco pilares esenciales deben evidenciarse. El primero es la interdependencia positiva, que se presenta al proponer una actividad con un objetivo grupal. Bará y Domingo utilizaron en 2005 una imagen que encarna este principio: la del barco con su equipaje que se hunde o sale a flote. Cada integrante del grupo es consciente de que sus esfuerzos serán provechosos tanto para él como para los demás compañeros del grupo. Lo anterior origina “un compromiso con el éxito” de los demás. Sin este elemento no existe el aprendizaje cooperativo. En este sentido, Domingo (2010) retoma una afirmación fundamental de los hermanos Johnson para destacar el estrecho vínculo que existe entre cada miembro del equipo que “solamente puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás pueden alcanzar los suyos” (Johnson, Johnson y Smith, citado en Domingo, 2010: 1).

El segundo pilar es la responsabilidad individual o *exigibilidad personal* que cada integrante debe tener por una parte del trabajo para lo-

grar los objetivos comunes. El tercero es la interacción cara a cara que implica el apoyo mutuo, el hecho de animarse los unos a los otros, de cerciorarse que todos lleguen a la comprensión del tema, de reconocer logros y felicitarse mutuamente. Por esta razón, el aprendizaje cooperativo propicia la empatía y un ambiente apropiado para el aprendizaje.

El cuarto pilar se refiere a las prácticas interpersonales y grupales. Esto implica que el docente debe explicar cómo son “las prácticas del trabajo en equipo” (Johnson, Johnson y Hollubec, 1999: 9). Aquí, es preciso subrayar que el trabajar en equipo no equivale siempre a trabajar en cooperación. Por lo anterior, el papel del docente, según nos explica Cabrera (2004: 14) consiste en “establecer normas de organización dentro de los grupos, planificar la tarea que soporte el aprendizaje, y fortalecer las conductas deseadas”. De la misma manera que enseña los contenidos de la asignatura, el docente tendrá que enseñar explícitamente las habilidades requeridas para el trabajo en equipo antes de enfrentar una tarea como tal. Brubacher, Payne y Christson (1994) enumeran las siguientes: liderazgo, toma de decisiones, construcción de la confianza, habilidades para la comunicación y el manejo de conflictos.

El quinto y último pilar es la evaluación grupal. Johnson, Johnson y Holubec (1999: 10) especifican que “los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar”. Tanto el docente como los adolescentes en conflicto con la ley deben estar involucrados activamente en este proceso que es de vital importancia, dado que desarrolla el pensamiento crítico frente al proceso del grupo y a su propio desempeño actitudinal. Esto podría llevar al adolescente en conflicto con la ley a tomar conciencia de la gravedad de los actos punibles que cometió.

Competencias ciudadanas

Para que los cinco pilares puedan existir y exista un verdadero aprendizaje cooperativo, se necesita el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y comunicativas tales como el respeto, la responsabilidad,

la asertividad, la capacidad de escucha, el diálogo, la empatía, la resolución de conflictos y el manejo de las emociones las cuales hacen parte de las competencias ciudadanas.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004: 6), establece que dichas competencias “representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo”. Esta definición se complementa más adelante de la siguiente manera: “son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Ministerio de Educación Nacional, 2004: 8). El mismo documento expone la finalidad de la vivencia de las competencias ciudadanas que es rescatar o restaurar la relación con el otro. Para tal fin el Ministerio de Educación Nacional precisa que no es necesario crear una asignatura específica dado que se pueden implementar situaciones pedagógicas propiciadoras de vivencia de valores en cualquier asignatura.

Así mismo, Chau, Lleras y Velásquez (2004: 61) insisten en el hecho de que “al trabajar en forma cooperativa los estudiantes obtienen beneficios tanto personales como de interacción social. Estos beneficios se obtienen en la medida en que, mediante este tipo de aprendizaje, los alumnos ejercitan diversos tipos de competencias ciudadanas”. De lo anterior podemos deducir una evidente relación simbiótica entre el aprendizaje cooperativo y las competencias ciudadanas que se fortalecen mutuamente.

Ahora bien, son varios los autores y estudios realizados en centros de SRPA a nivel nacional que demuestran que los adolescentes en conflicto con la ley carecen de habilidades para la convivencia en sociedad. García-Vita y González (2018) refiriéndose a los resultados de una investigación realizada por Vilariño, Amado y Alves (2013) establecen una relación entre el hecho de tener pocas “competencias sociales y la propensión a cometer delitos”. Estos autores afirman “los menores infractores estudiados presentan menos competencias y destrezas sociales que los normativos, lo que parece traducirse en una vulnerabilidad más elevada a llevar a cabo comportamientos delictivos” (García-Vita y González, 2018: 77).

La habilidad que constituye la condición *sine qua non* para que puedan desarrollarse otras habilidades y competencias es la empatía. Dicha habilidad es precisamente de la que carecen los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley como lo indica la investigación realizada por Villanueva, Pérez, Peña y Avellaneda (2007) en un centro de internamiento de Barranquilla, “El Oasis”. Ellos describen al joven en conflicto con la ley con la incapacidad para “colocarse en el lugar del otro y considerar los intereses ajenos” (Villanueva, Pérez, Peña y Avellaneda, 2007: 139). En cuanto a Silva-Nova (2011: 110), en “El estudio de la personalidad en jóvenes infractores de la ley penal bajo medida de libertad asistida” retoma los resultados de investigaciones realizadas por otros autores que confirman el vínculo existente entre “la poca empatía” y “la delincuencia juvenil”. Dicho autor describe igualmente a estos jóvenes de Villavicencio con “un perfil caracterizado por escasas habilidades de integración y adaptación social, baja estabilidad emocional, bajas capacidades para establecer y mantener un contacto afectivo y poder interpretar las manifestaciones emotivas de sus pares” (Silva-Nova, 2011: 110).

El aprendizaje cooperativo se convierte en una alternativa viable para propiciar el desarrollo de la empatía y de las competencias ciudadanas de los adolescentes en conflicto con la ley penal. En este sentido, Chaux, Lleras y Velásquez (2004: 61) resaltan algunas habilidades tales como la “toma de perspectiva que permite entender y valorar a las personas que están a su alrededor”, y las habilidades de escucha imprescindibles para reconocer y tomar en consideración al otro con su forma de ser, su visión y su argumentación. Los autores especifican que estas habilidades forman parte de las competencias comunicativas.

Altuna, por su parte, retoma estudios del psicólogo británico Barón-Cohen, quien asocia la “empatía cero” con “la psicopatía, el trastorno límite de personalidad y el narcisismo, tres tipos en los que esa ausencia total de empatía puede llevar fácilmente a la crueldad” (Altuna, 2018: 255). Altuna (2018) menciona igualmente al psicólogo Martin Hoffman quien afirma que sin la empatía las habilidades y valores “prosociales” no se pueden interiorizar ni aprender.

Esta última reflexión demuestra lo esencial de la empatía en un verdadero aprendizaje de habilidades y competencias. Por consiguiente,

sin la empatía no se podría propiciar en el adolescente y joven en conflicto con la ley una toma de consciencia del daño ocasionado a su víctima al reconocerla como ser humano. Por ende, representaría un avance significativo desarrollar esta competencia para lograr encaminar al adolescente y joven en conflicto con la ley hacia una responsabilización por la conducta cometida.

En el contexto del SRPA el objetivo principal del decreto 2383 de 2015, que reglamenta la prestación de servicio educativo a los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley, es propiciar el desarrollo de las dimensiones del ser humano. Se establece que esta prestación de servicio se realizará “en el marco del respeto por los derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos, el desarrollo de competencias ciudadanas y orientado a un resultado restaurativo como parte del proceso pedagógico” (Ley N° 2383, 2015).

En suma, el aprendizaje cooperativo va en consonancia con el SRPA, dado que favorece la vivencia de las competencias ciudadanas y mantiene con estas una estrecha interdependencia que podría optimizar el desarrollo de la dimensión del ser en los adolescentes en conflicto con la ley, propiciando de esta manera la justicia restaurativa.

Lengua extranjera francés

Otro elemento valioso para aportar a una posible transformación de la dimensión del ser de los adolescentes en conflicto con la ley, es el componente de la lengua como una mediación pedagógica que a través de aspectos lingüísticos y socio-culturales “busca abrir el camino a nuevas relaciones [...], con el propio contexto, con otros contextos, con [...] [los] compañeros de aprendizaje, [...] consigo mismo y con su futuro” (Gutiérrez y Prieto, 1999: 10).

De hecho, la lengua es a la vez la expresión de una cultura y el reflejo de una visión del mundo. Al respecto, Blanchet (2004) afirma que cada lengua lleva y transmite, por su léxico, de su sintaxis, de sus modismos, los esquemas culturales del grupo que la habla. Ofrece una concepción específica del entorno, diferente de la ofrecida por otra lengua. Anquetil

(2012) añade el aspecto axiológico y asevera que la lengua se caracteriza por su originalidad, su forma de pensar, y es vector de cultura y de valores.

El lingüista Patrick Charaudeau (2009) aclara que el lenguaje, reflejo de la cultura, queda en el centro de la construcción tanto individual como colectiva del sujeto para tres ámbitos de la actividad humana: el ámbito de la socialización de los individuos en la medida en que el lenguaje instaaura la relación de sí mismo con el otro y que se crea el lazo social; el ámbito del pensamiento en la medida en que es mediante el lenguaje que conceptualizamos, es decir que interpretamos el mundo para hacerlo significar; y el ámbito de los valores en la medida en que estos necesitan ser hablados para existir, y que, al hablarlos los actos de lenguaje que los llevan son los que dan un sentido a nuestra acción.

Esta concepción del lazo indisoluble entre lengua y pensamiento, lengua y cultura particular, étnica o nacional es conocida como relativismo lingüístico o “neohumboltismo”, del nombre de Wilhelm Von Humbolt (1767-1835), es una forma que permite pensar que mediante el lenguaje y el discurso, el adolescente en conflicto con la ley puede interiorizar otras formas de comportamiento. Entonces, al proponerle un idioma se pretende mostrarle una manera distinta de interpretar el mundo a través del discurso; en este sentido, el educador deberá propiciar “un espacio de convivencia donde otros se transforman con él o ella” (Maturana, 2002: 151).

Por otra parte, Cristián Puren (2002 b), especialista de la didáctica de las lenguas, y más especialmente del Francés como Lengua Extranjera se refiere a una perspectiva *co-accional* y *co-cultural*. Puren argumenta que si se desea seguir los preceptos del Marco común europeo de referencia para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas se debe proponer a los aprendices situaciones de “co-acción” o “acciones comunes a finalidad colectiva” (2002b: 56). La relevancia del aspecto social “auténtico” constituye una diferencia fundamental con el enfoque comunicativo. En efecto, la lengua ya no se considera exclusivamente como un instrumento para comunicar; es ante todo un medio que permite actuar socialmente. En el contexto de la co-acción el hecho de realizar proyectos en común implica objetivos elaborados y compartidos por los participantes. Puren precisa, retomando un texto de Durkheim, que para

alcanzar ese punto es necesario “haberse acostumbrado a actuar y a pensar en común”. Lo anterior conlleva la elaboración y la puesta en marcha de “una cultura común”, es decir “un conjunto coherente de concepciones compartidas” (Pure, 2002b: 69), aceptando las diferencias individuales; de allí que la perspectiva co-cultural toma en cuenta al otro. Con esta perspectiva el aprendiz se encamina hacia la autonomía, y se forma como ciudadano responsable y respetuoso de la diferencia. Es igualmente una posibilidad de abrirse al otro y reconocerlo como ser humano.

Por lo anterior, la formación de la lengua extranjera, en este caso el francés, posibilita la promoción consciente de sensibilidad, entendimiento, responsabilidad y empatía que dotan a los adolescentes en conflicto con la ley penal de dinamismos que los disponen a la toma de conciencia del sufrimiento ocasionado a los otros, bajo los propósitos de la justicia restaurativa en el marco del respeto de los derechos humanos, y la concreción de las competencias ciudadanas.

En este sentido, es de notable relevancia que el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) incluya en sus contenidos formativos de reeducación mediaciones pedagógicas de lengua extranjera francés, basadas en aspectos lingüísticos y socioculturales que potencializan las competencias ciudadanas, resignificando la misión más notoria de la reeducación que es la transformación de lo social y la generación de mujeres y hombres nuevos.

En conclusión, en este trabajo se fundamenta en el aprendizaje cooperativo, las competencias ciudadanas y la mediación de una lengua extranjera, en este caso el francés, que se fortalecen mutuamente a manera de trípole. ¿Podría la alianza de estos tres elementos aportar a una eventual transformación de la dimensión del ser para aumentar las posibilidades de reeducación, con el fin de contribuir en la reincorporación social y familiar del adolescente en conflicto con la ley?

Metodología

Para la realización de esta investigación descriptiva con enfoque cualitativo se usó la triangulación como modelo de análisis de la informa-

ción recolectada y contrastada con la literatura a partir de un análisis crítico de los hallazgos y resultados. En un primer momento, se identificaron falencias y características en la literatura alusiva a los Centros de internamiento para adolescentes en conflicto con la ley a nivel nacional. A partir de lo anterior y para desarrollar el primer objetivo específico se creó un instrumento de investigación, una entrevista semiestructurada compuesta de 17 preguntas en su gran mayoría abiertas. Se hizo contacto con personas susceptibles de ser participantes por haber intervenido en el Centro de internamiento para adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley durante un lapso de tiempo significativo (un mínimo de 6 meses seguidos con una periodicidad de por lo menos una vez a la semana). Se transcribieron las entrevistas desde la configuración de categorías estructurales representativas de la investigación, a fin de efectuar la triangulación de la información. Se realizó el análisis de los resultados y se identificaron hallazgos conclusivos, en aras de aportar a la formulación de criterios pedagógicos para un plan de formación restaurativo utilizando técnicas de aprendizaje cooperativo mediadas por la lengua extranjera francés, como alternativa en el modelo de reeducación de adolescentes en conflicto con la ley penal, a fin de desarrollar competencias ciudadanas para la reintegración social y familiar.

Hallazgos

Desde las categorías estructurales se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales fueron insumos significativos en la construcción de formulación de los aportes de la presente investigación:

Categoría 1: Perfil del adolescente en conflicto con la ley penal

Se presenta en dicha categoría un perfil caracterizado por escasas habilidades de integración y adaptación social, baja estabilidad emocional, con dificultades para establecer y mantener un contacto afectivo y poder interpretar las manifestaciones emotivas, evidenciado un rasgo de falta

de empatía. Dicha ausencia se traduce en el hecho de dar prioridad al cumplimiento de sus propios deseos sin reparar en los medios empleados y sin experimentar culpa alguna, es por ello, que la empatía se convierte en una competencia imaginativo-comprensiva muy importante para desarrollar en modelos de atención con enfoque de justicia restaurativa y que va en coherencia con los valores y principios que aportan a la dimensión del ser y sentir.

Categoría 2: Falencias del Sistema de Responsabilidad Penal Para Adolescentes (SRPA)

La falta de un verdadero compromiso de los intervinientes con la transformación de los adolescentes en conflicto con la ley. El Informe de la Comisión de Evaluación del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes explica en parte este hecho al afirmar que no hay una formación adecuada del recurso humano a nivel nacional para intervenir en el Sistema. El talento humano dispuesto en el proceso de atención y reeducación es inferior al requerido para adecuada intervención multidisciplinar. Los dos puntos anteriormente mencionados se retoman en el artículo “La Crisis de Hogares Claret” publicado por el diario *Vanguardia* del 24 de febrero de 2018 donde se afirma que estas carencias imposibilitan el cumplimiento de los fines educativos y restaurativos. En este sentido, Del Pozo y Martínez (2018: 122) afirman que el SRPA no debe basarse únicamente en el aspecto jurídico para abordar la problemática de los jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley sino tener una visión holística tomando en cuenta “lo cognitivo, lo socioemocional, lo corporal, lo comunicativo, lo ético, lo estético y lo trascendente”, para lograr una intervención exitosa.

Subcategoría: modelo pedagógico

El modelo pedagógico utilizado en los centros de internamiento especializados necesita reforzar el componente restaurativo, que permita que su formación académica y reducción se adelante con la inclusión de la familia, desde un aspecto social, cultural y aún espiritual. Esto contrasta con lo recomendado por el ICBF (2020) en el Lineamiento Téc-

nico Modelo de Atención para Adolescentes y Jóvenes en conflicto con la Ley que establece: “el contenido pedagógico de la sanción se materializa en todos los espacios de formación, a partir de prácticas reales que promuevan en adolescentes y jóvenes valores y actitudes para la vida en comunidad, el encuentro consigo mismo, el reconocimiento de los demás como otro válido, la concertación y el valor social de las leyes y las normas” (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2020: 15).

Categoría 3: reeducación

La reeducación tiene como finalidad fortalecer al niño, al adolescente, al joven como sujeto de derechos y al mismo tiempo, respetuoso del derecho ajeno. Por tal motivo, este proceso debe incluir lo social y lo cultural. Lo anterior se asemeja mucho a lo que afirma Ávila-Navarrete (2017) quien se refiere a la reeducación como el proceso de enseñar de nuevo comportamientos adecuados para la vida en sociedad. La reeducación requiere de un elemento de introspección de toma de conciencia, esencial para lograr una verdadera reintegración social y familiar, en ese sentido, cuando el adolescente en conflicto con la ley penal es consciente que por su error hizo daño a su familia y a su entorno, experimenta remordimiento, arrepentimiento y viene una actitud de cambio que le hace rediseñar su proyecto de vida y disminuir sus posibilidades de reincidencia y se hace imperiosa la necesidad de fortalecer la reeducación a partir de la toma de conciencia de sus acciones delictivas y de esas responsabilidades que de ella se deriven. Al respecto, la Circular Presidencial núm. 9 del 3 de noviembre 2009 parece corroborar el fenómeno de la reincidencia al establecer que: “la problemática de la comisión de hechos punibles a nivel infantil y juvenil crece cada día más en la sociedad, por lo que se hace necesario proponer la incorporación de estrategias de prevención” (Directiva Presidencial núm. 9 del 5 de noviembre de 2009, *Diario Oficial* 47.524, de noviembre 5 de 2009).

Categoría 4: justicia restaurativa

La ley promueve el modelo restaurativo en los centros del SRPA como uno de sus pilares fundamentales junto con una protección integral y un

enfoque de familia. Una vez establecida la infracción, el juez aplica una o varias medidas que, por ser pedagógicas y de protección, se procura su cumplimiento en medio familiar, o dentro de la jurisdicción a la cual pertenece el adolescente. Es solo cuando no se dan las condiciones que el adolescente es enviado a instituciones especializadas.

Mediante el informe de la Comisión de evaluación SRPA ordenado por la ley 1453 de 2011 se evidencian algunas de las principales fallencias de la implementación del modelo de atención restaurativo en los centros de atención especializados para adolescentes en conflicto con la ley; en el informe se menciona que el Sistema carece de un enfoque de Justicia Restaurativa dado que “[...] no se ha desarrollado una oferta de programas concebidos desde la justicia restaurativa que contribuya a una reflexión pedagógica del delito y por consiguiente a la reintegración social” (Comisión de Evaluación del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, 2011: 13).

Es por ello, que el contenido formativo de reeducación debe partir de prácticas o estrategias que promuevan valores y actitudes de ciudadanía en la convivencia pacífica, en aras de propiciar el reconocimiento de la dignidad humana y el valor social de las leyes; en este sentido, los escenarios de aprendizaje deben ser desarrollados a través de medios educativos hasta conformar capacidades y competencias que le permitan al ser humano vivir en sociedad de manera civilizada.

Discusión y conclusiones

De los hallazgos sobresalientes del análisis de la información se puede concluir lo siguiente:

1. Con relación al nivel escolar se estableció que los adolescentes en conflicto con la ley a nivel local poseen un bajo nivel escolar, al igual que en otros centros de internamiento a nivel nacional. Si bien han terminado en su gran mayoría la primaria, no logran culminar la básica secundaria. Dada esta desvinculación del sistema educativo a muy temprana edad, las situaciones pedagógicas pro-

puestas deben ser cognitivamente muy asequibles para generar una mayor recepción y motivación.

2. En cuanto a la formación integral, se evidencia la poca fortaleza en la dimensión del ser, la ausencia de actitudes necesarias para la vida en comunidad y la falta de introspección. Por tal motivo, es preciso fomentar el desarrollo de la responsabilidad individual, la empatía, la toma de conciencia, el respeto por el otro, por las leyes y por las normas. En consecuencia, cada sesión del plan de formación propende por el desarrollo de competencias ciudadanas y valores específicos encaminados a fortalecer el saber ser, el sentir y convivir con los demás. De esta manera, el Plan de Formación requiere de un enfoque multidisciplinar, didáctico y pedagógico fuerte, pero su finalidad no es únicamente académica, sino que también interviene la pedagogía social. En este contexto, dicha pedagogía social se entrelaza con la lingüística, así como con la sociología mediante aspectos culturales puestos al servicio de una posible transformación y de una reeducación exitosa encaminada hacia la reincorporación del adolescente en conflicto con la ley.
3. La reeducación por su fuerte componente pedagógico guarda coherencia estructural con la formación integral, aspecto por fortalecer en el modelo de reeducación de naturaleza restaurativo. En este sentido, el Plan de Formación presenta un modelo pedagógico innovador que va en coherencia con la ley 1098 de 2006 de Infancia y Adolescencia cuya aplicación es uno de los retos más grandes que tienen los centros especializados. En efecto, este modelo pedagógico se enmarca en la justicia restaurativa que tiene como prioridad la recuperación de la dignidad humana en oposición a la retributiva que resalta la idea tradicional de castigo. La finalidad de dicho proceso consiste en la reconstrucción del lazo que se rompió entre el adolescente en conflicto con la ley y su víctima, así como entre este y la comunidad posibilitando la reintegración social integral y previniendo la reincidencia.

El plan de formación consta de ocho sesiones, cada sesión desarrolla técnicas de aprendizaje cooperativo con aspectos de la lengua y cultura

francesa en pro del fortalecimiento de varias competencias ciudadanas. Entre ellas se destaca la unidad de formación titulada “Bonjour à tous!” cuyo contenido comunicativo es saludar y presentarse utilizando normas de cortesía, se busca propiciar las siguientes competencias ciudadanas: escucho respetuosamente a mis compañeros de grupo; reconozco y acepto al otro como parte importante de mi grupo con diversas características de inclusión con enfoque diferencial de etnia, edad, origen e historia de vida; colaboro activamente para el logro de metas comunes en mi aula de clase; reconozco la importancia que tienen las normas para lograr metas comunes. Se resalta que cada actividad planeada se realizará en el grupo clase o en subgrupos de los adolescentes en conflicto con la ley (resolución de un rompecabezas; exposición de un dibujo representativo de cada integrante del grupo; presentación con expresiones vistas anteriormente; creación de normas de convivencia en el aula...), con el fin de reforzar la autonomía y la empatía en cada integrante del grupo.

Tomando en consideración los anteriores lineamientos se consolidan los criterios pedagógicos del plan de formación en reeducación de adolescentes en conflicto con la ley, con el fin de presentar a la comunidad científica un modelo pedagógico innovador con enfoque de atención restaurativo para fortalecer la dimensión del ser y del convivir en sociedad.

Bibliografía

- Alcaldía de Barranquilla (2019). Rendición pública de cuentas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes 2016-2019. Informe de gestión institucional alcaldía distrital de Barranquilla. Disponible en: https://www.atlantico.gov.co/images/stories/informe_gestion/2019/informe_preliminar_rendicuenta_NNAJ_2016_2019.pdf
- Altuna, B. (2018). Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja. *Revista de Filosofía*, 43 (2), 245-262.
- Anquetil, M. (2012). *Le concept de langue comme vision du monde sert-il la didactique du plurilinguisme?* Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/259243603_Le_concept_de_langue_comme_vision_du_monde_sert-il_la_didactique_du_plurilinguisme

- Ávila-Navarrete, V. C. (2017). ¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 1191-1206.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Bará, J., y J. Domingo (2005). *Taller de formación: Técnicas de aprendizaje cooperativo*. Disponible en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-14-BARA%20Y%20DOMINGO%20AC.pdf>
- Brubacher, M., R. Payne y M. Christson (1994). Cooperative Learning in the EFL Classroom. En T. Kral (ed.). *Teacher Development: Making the Right Moves. Selected Articles from the English Teaching Forum*. 1989-1993. English Language Program Divisions.
- Charaudeau, P. (2009). Identité linguistique, identité culturelle: Une relation paradoxale. Disponible en: https://www.patrick-charaudeau.com/IMG/pdf/2009_b_Id_culturelle_Perpignan_.pdf
- Chaux, E., J. Lleras y A. Velásquez (2004). *Competencias Ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ediciones Uniandes. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf
- Congreso de la República de Colombia (2006). *Ley N°1098*. Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre. Disponible en: https://www.oas.org/dil/esp/Codigo_de_la_Infancia_y_la_Adolescencia_Colombia.pdf
- Directiva Presidencial 09 (2009). *Diario Oficial 47.524*. Bogotá. 5 de noviembre. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37725>
- Domingo, J. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (2), 1-9. <https://doi.org/10.1344/105.000001520>
- García-Vita, M., y R. González (2018). *El sistema de responsabilidad penal y su servicio educativo ¿un espacio para el desarrollo de la paz?* II Simposio Iberoamericana de Pedagogía Social en Colombia. Retos para la Transformación Socioeducativa y para la Paz. Barranquilla, Colombia.
- Gil, F. (2016). Decálogo Pedagógico de la Educación Social en prisión. *RES. Revista de la Educación Social*, 22.
- Gutiérrez, F., y D. Prieto (1999). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Ediciones CICCUS-Ediciones La Crujía.
- ICBF (2020). *Lineamiento Técnico Modelo de Atención para Adolescentes y Jóvenes en conflicto con la Ley*. SRPA.

- Informe de la Comisión de evaluación del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (2020). *Artículo 110 de la Ley 1453 de 2011*. Disponible en: https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/lm15.p_lineamiento_tecnico_modelo_de_atencion_para_adolescentes_y_jovenes_en_conflicto_con_la_ley-srpa_v4_0.pdf
- Johnson, D. W., R. T. Johnson y E. J. Holubec (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editoriales Paidós. Disponible en: <http://cooperativo.sallep.net/El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Lab, Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero y Artica (2016). *Aprendizaje cooperativo qué –por qué –para qué –cómo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*. Disponible en: <https://labmadrid.com/wp-content/uploads/2016/03/Lab-01-DOCUMENTACION%CC%81N-APRENDIZAJE-COOPERATIVO.pdf>
- Ley N° 2383 (2015). *Diario Oficial AÑO CLI. N. 49723*. 11 de diciembre. Disponible en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30019593>
- Martínez, J., y F. Del Pozo (2018). *La justicia juvenil en Colombia desde el principio pedagógico de resocialización*. II Simposio Iberoamericano de Pedagogía Social en Colombia. Retos para la Transformación Socio-educativa y para la Paz. Barranquilla, Colombia.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Dolmex Ediciones S.A.
- MEN (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Colombia: IPSA. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf4.pdf
- Monroy, D. (2018). *Reeducación de los Jóvenes Infractores desde el Aprendizaje Colaborativo*. Universidad Militar Nueva Granada. Disponible en: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17683/MonroyGalvisDianaCarolina2018.pdf?sequence=2>
- Puren, C. (2002b). Article paru dans le núm. 3 des *Langues modernes*.
- Puren, C. (2002a). *L'interculturel*. París: Association française des Professeurs de Langues Vivantes.
- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 1, 31-36.
- Sáenz, M. (2018). Avances y dificultades en la implementación del enfoque de justicia restaurativa en el Sistema de responsabilidad penal para adoles-

El aprendizaje cooperativo en la reeducación de los adolescentes en conflicto con la ley penal

centes en Colombia. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/10177>

Sanguino Cuéllar, K. D., y E. M. Baene Angarita (2016). La resocialización del individuo como función de la pena. *Academia & Derecho*, (12), 241–270. Disponible en: <https://doi.org/10.18041/2215-8944/academia.12.314>

Silva-Nova, S. (2011). El estudio de la personalidad en jóvenes infractores de la ley penal bajo medida de libertad asistida. *Pensando Psicología*, 7 (13), 104-116. Disponible en: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/395>

Vanguardia (2018). La crisis de Hogares Claret. 24 de febrero. Disponible en: <https://www.vanguardia.com/opinion/editorial/la-tesis-de-hogares-claret-FDVL425536>

Villanueva, I., O. Pérez, F. Peña e Y. Avellaneda (2007). Razonamiento moral en adolescentes homicidas en el centro de Reeducación del menor infractor el Oasis de Barranquilla, *Psicogente*, 10 (18), 129-148. Disponible en: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1557>

Recibido: 14 de septiembre de 2022

Aceptado: 8 de diciembre de 2022